PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 15 1 PAŹDZIERNIKA 1933 ROK XII

ODEZWA.

Dobro państwa jest wspólnem dobrem wszystkich jego obywateli. Możnem i zasobnem tylko takie państwo być może, gdzie prawdzie tej świadectwo dawane jest nie słowem, lecz czynem.

W ciągu czterech lat ciężkiego przesilenia, co pustoszy najbogatsze kraje w Rzeczypospolitej Polskiej, państwo, korzystając z zapasów, zebranych zapobiegliwie za lat pomyślniejszych, szło wedle sił swoich z pomocą wszędzie tam, gdzie była ona niezbędna. Obecnie w piątym roku trwania kryzysu światowego dawne zasoby są na wyczerpaniu i rząd słusznie wzywa wszystkich obywateli, aby dobrowolnie wzięli udział w pokonywaniu trudności, stojących jeszcze na drodze ku lepszemu jutru.

Dekretem z dnia 5 września 1933 r. Pan Prezydent Rzeczypospolitej zarządził rozpisanie *pożyczki narodowej*, przeznaczonej na pokrycie niezbędnych potrzeb państwowych, a wynosić mającej 120 miljonów złotych. W ten sposób stworzona została dla każdego możność wzięcia czynnego udziału w wysiłku, zmierzającym do zachowania i utrwalenia fundamentów gospodarki narodowej, a tem samem i jego własnej.

Potrzeby państwa nie są niczem innem, jenó potrzebami ogółu obywateli. Wśród potrzeb owych są takie, bez których właściwego zaspokojenia nawet istnienie, a tem więcej rozwój społeczności byłby niemożliwy. Bezpieczeństwo całego kraju i własnego domostwa, ład życia zbiorowego, powszechność oświaty, stanowią porówno warunek potęgi państwa, jak i pomyślność jego mieszkańców. Kiedy na odpowiednie zaspokojenie owych potrzeb nie starcza czasowo zwykłych dochodów, społeczeństwo ma obowiązek zdobycia się na dodatkowy wysiłek, aby dopomóc państwu, a przez to za jego pośrednictwem dopomóc samemu sobie.

Przed odwołaniem się do pomocy ogółu państwo polskie w ciągu czterech lat przesilenia poczyniło wielkie oszczędności, zmniejszając o jedną trzecią własne wydatki. Dalsze zmniejszenie rozchodów nie może już nastąpić szybko bez narażenia na szwank naszej obronności, bądź też bez ponownego powołania do świadczeń tych tylko, co, pełniąc służbę państwową, już kilkakrotnie do ciężkich ofiar byli pociągnięci. Sprawiedliwszem i słuszniejszem tedy jest wezwanie wszystkich do nowego niezbędnego wysiłku.

Pożyczka narodowa nie jest pociągnięciem do ofiar, lecz tylko do współpracy nad wspólnem dobrem. Pożyczając pieniądze własnemu państwu, obywatel nie traci ich, lecz oszczędza. Nie jest to poświęcenie lecz przezorność, niosąca od pożyczonych kwot stały i godziwy dochód, oraz zapewniając zwrot ich w zapowiedzianym terminie. *Pożyczka narodowa* nic nie odbiera obywatelowi, natomiast przynosi mu pewność, iż umocnione zostaną podstawy naszej gospodarki.

To też udział w pracy nad przetrwaniem przez podpisanie *pożyczki narodowej* jest obowiązkiem. Kto się odeń uchyli, winien zostać potępiony przez ogół, jako ten, co dezertuje z pola walki o lepszą przyszłość kraju.

Ogłaszając *pożyczkę narodową* pożyczkę imienną, państwo odwołuje się nie do chęci wygórowanego zysku, lecz do sumienia i rozsądku swych obywateli. Na wezwanie takie uczciwe społeczeństwo — uczciwie musi odpowiedzieć, i każdy z nas dobrowolnie świadczyć winien wedle swej możności, możności, która nie przez niego samego tylko, lecz i przez społeczeństwo oceniona będzie.

Powodzenie *pożyczki narodowej* leży we wspólnym interesie zarówno Państwa, jak i wszystkich warstw. Nikt na pożyczce tej nie traci — wszyscy zyskują. Zyska każdy, kto oszczędza, gdyż przyczyni się do stałości pieniądza:

zyska rolnik, gdyż państwo, mając środki, łacniej będzie dbać o właściwy poziom cen;

zyska robotnik, gdyż nie ulegną zmniejszeniu prace publiczne, prowadzone przez państwo;

zyska wreszcie, co najważniejsze, całość narodu, gdy dbałość o bezpieczeństwo państwa nie dozna uszczerbku, a podstawy jego gospodarki utrwalą się i wzmocnią.

W tem przekonaniu zwracamy się do Was Obywatele, z gorącem wezwaniem, abyście podjęli ów skromny wysiłek, do którego państwo Was woła, abyście zapałem i wolą dali świadectwo sobie i światu, iż jesteśmy społeczeństwem rozumnem i silnem, ofiarnem i twardem, gotowem do odparcia zwycięsko wszelkich przeciwności.

* * *

Podając odezwę Centralnego Komitetu Obywatelskiego Pożyczki Narodowej do powszechnej wiadomości, wyrażamy przekonanie, że znana ze swojego patrjotyzmu, nigdy nie zawodzącego i gotowego do ofiar, ludność województwa poznańskiego poprze gremjalnie zapisami *pożyczkę narodową*, a tem samem spełni swój obywatelski obowiązek wobec państwa.

Poznań, dnia 15 września 1933 roku.

Obywatelski Komitet Pożyczki Narodowej
na Województwo Poznańskie.

Prezydjum:

Prezes: Wojewoda Roger Raczyński,

Wiceprezesi: Prezydent st. m. Poznania Cyryl Ratajski, Prezydent Pozn. Ziemstwa Kredyt. w Poznaniu Józef Żychliński,

Sekretarz: Prokurent banku p. o. prezesa Rady Okręgowej Unji Związków Zawodowych Pracowników Umysłowych Wojciech Szklarz.

WYCHOWANIE I POŻYCZKA.

Nazwanie rozpisanej przez rząd wewnętrznej pożyczki *narodową* nasunęło naczelnemu organowi obozu narodowego szereg refleksyj co do użycia tej nazwy, przyczem poruszono między innemi sprawę, dlaczego do wychowania stosuje się nazwę *państwowe*, do pożyczki zaś *narodowa*. Nie wchodząc tutaj w rozważania na temat bardzo poważnego i niemniej zawiłego problemu: państwo a naród, wypadnie jednak poświęcić kilka uwag temu właśnie zestawieniu w związku z zastosowaniem wspomnianych przymiotników.

Rozpocznijmy od wychowania. Wychowanie w Polsce było zawsze narodowe. Było niem w latach niewoli i zaborów, zarówno w szkołach publicznych w b. zaborze austrjackim, jak i w szkołach prywatnych w b. zaborze rosyjskim, jak wreszcie

wszędzie tam, gdzie wychowywano i kształcono dzieci polskie. Ale wychowanie to nie mogło być, oczywiście w tych czasach wychowaniem państwowem, gdyż nie było państwa polskiego. Z chwilą zaistnienia państwa polskiego wychowanie naturalnie nie mogło przestać być narodowem, ale musiało zacząć być państwowem. To jest chyba zupełnie zrozumiałe. I jest to nietylko wyrazem specyficznych warunków polskich, ale objawem ogólnych prądów, które się dziś wszędzie w Europie bardzo silnie dają odczuwać.

Jak dalece rozbudowywane obecnie w Polsce wychowanie państwowe jest narodowem, tego dowodem są nowe programy szkolne, a przedewszystkiem ich jednolita oś narodowa, wyrażająca się w haśle: Polska i jej kultura. Położenie nacisku na moment państwowy jest wyrazem tej szczęśliwej zmiany, żeśmy niezawisłość państwową uzyskali. Czynnik narodowy jest wychowania państwowego założeniem samo przez się zrozumiałem i w programach szkolnych realizowanem.

A teraz pożyczka! Rozpisanie pożyczki wewnętrznej jest aktem państwowym wagi niepośledniej, jest ważnym, a w obecnej sytuacji najlepiej dobranym środkiem do celu tak istotnego, jakim jest utrzymanie równowagi budżetowej. Że ta pożyczka jest tedy czemś państwowem, to nie wymagało specjalnego podkreślenia, jak nie wymaga zresztą takiego podkreślenia fakt, że nasze wychowanie państwowe jest narodowe. Chodziło jednak o położenie pewnego akcentu i wytworzenie odpowiedniego nastroju, w tym mianowicie sensie czy duchu, że pożyczka ta nie jest tylko aktem polityki państwa, ale podchwyceniem przez naród inicjatywy koniecznej i pożytecznej.

Sądząc z oddźwięku, z jakim się pożyczka spotkała w szerokich kołach społeczeństwa i ze zrozumienia, jakie jej okazano, można śmiało twierdzić, że jest ona właśnie aktem zespalającym państwo i naród w jedną organiczną całość, że jest zatem nietylko pewną tranzakcją finansową, wszczętą w celach państwowych, ale także akcją o podłożu głębszem — moralnem, mającem znaczenie narodowe w sensie zestrzelenia wysiłków narodu ku jednemu celowi. Na tem polega jej charakter narodowy i jej sens głębszy dla dzieła wewnętrznego zespolenia.

Pożyczka, rozpisana przez państwo, działa jako środek wychowawczy w duchu narodowym.

(Kurjer Polski.) Z. Ł.

Podpisz Pożyczkę Narodową
w miarę możności i ponad możność!

O NOWYCH PROGRAMACH GEOGRAFJI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Przy opracowywaniu nowych programów wszystkich przedmiotów nauczania w szkole powszechnej i nowem gimnazjum (opublikowanych niedawno przez nasze Ministerstwo, a obowiązujących od początku bieżącego roku szkolnego w klasach I, II i V szkoły powszechnej i w I klasie gimnazjum) polecono autorom programów liczyć się z właściwościami psychicznemi dzieci w wieku obowiązku szkolnego, ze strukturą ich umysłu, z ich nastawieniem względem otaczającego świata rzeczywistości, uwzględniając poszczególne fazy rozwoju (umysłowego i uczuciowego) dzieci — do lat 7, od 7—10, od 10—12 i powyżej 12. Wyróżniono w nauczaniu powszechnem trzy stopnie, obejmujące klasy I—IV; V i VI; VII. Na każdym z tych stopni nietylko materjalna treść przedmiotów nauczania, lecz i sposoby jej zużytkowania dla wyrobienia umysłowego dziecka i dla celów wychowawczych są inne.

Dla geografji znalazło się miejsce na drugim i trzecim stopniu nauczania (klasy V, VI i VII), na pierwszym zaś stopniu (w klasach III i IV) nie występuje ona jako odrębny przedmiot, lecz wspólnie z nauką o przyrodzie. Porównajmy obecne programy geografji z poprzednio obowiązującemi w szkole polskiej (mam pod ręką wydania programów tego przedmiotu z lat 1918, 1920, 1925, 1931; program z roku 1918 pochodzi wprawdzie z czasów, poprzedzających odzyskanie Niepodległości, z czasów wojennych za okupacji niemieckiej, lecz był opracowany przez istniejące już wówczas polskie Ministerstwo W. R. i O. P.)

Cele nauczania wszystkie te programy ujmują podobnie, wskazując w trzech punktach (w 1918 r. — w dwóch), co powinna dać geografja w dziedzinie wiedzy materjalnej, w zakresie formalnego kształcenia umysłu i w sferze oddziaływań wychowawczych.

Programy nowe (nazywać je będziemy w dalszym ciągu dla skrócenia programem 1933 roku) podkreślają: 1) w celach materjalnych, że zadaniem tego przedmiotu nauczania jest dać uczniowi „najniezbędniejsze życiowo ważne wiadomości geograficzne, dotyczące najbliższej okolicy, Polski, Europy i świata", 2) w celach wychowawczych zaś, że przedmiot ten winien nauczyć dzieci „kochać ziemię rodzinną, jej tradycję i kulturę" i wyrobić w nich „czynną postawę obywatelską" (w programach poprzednich była mowa „o miłości ziemi rodzinnej i rodaków" oraz o budzeniu „uczuć humanitarnych i poczucia obowiązków obywatelskich").

Programy 1933 kładą więc większy nacisk na praktyczno-życiową rolę naszego przedmiotu i na rozwijanie pierwiastka woli. („Czynna postawa obywatelska“ to coś silniejszego niż „poczucie obowiązków obywatelskich“, które u natur bardziej biernych mogłoby pozostać w sferze abstrakcji). Przejdźmy do samej treści materjalnej programów. Główna różnica między programem 1933 a poprzedniemi polega:

1) na skasowaniu odrębnego kursu geografji ogólnej, na który we wszystkich poprzednich programach (z wyjątkiem 1918) przeznaczano cały rok (przeważnie w klasie V); obecnie w szkole istnieje tylko geografja regjonalna (opisowa), zaznajamiająca ucznia ze środowiskiem miejsca jego zamieszkania i okolicy, z innemi typowemi środowiskami Polski, z krajami Europy, z innemi częściami świata i poszczególnemi ich krainami.

2) na późniejszem nadaniu geografji charakteru samodzielnego przedmiotu. (Obecnie geografja odzyskuje — że się tak wyrazimy — swą „indywidualność programową“ dopiero w klasie V, gdy poprzednio posiadała ją już w klasie III). Łączenie w kl. III i IV geografji i nauki o przyrodzie w jeden przedmiot nauczania szkolnego wychodzi na dobre przyrodzie, geografji zaś nie szkodzi; przyroda żywa zyskuje w tych klasach przez połączenie z geografją to, że nauczanie jej odbywa się tylko w miesiącach jesiennych i wiosennych, gdy wegetacja jest w pełni rozwoju, a to pozwala oprzeć nauczanie na bezpośredniej obserwacji istot żywych, ich budowy i ich czynności; łączność treściowa jednak między tematami z geografji i przyrody w tej klasie jest sztuczna i nieco powierzchowna. Np. po zapoznaniu się z położeniem szkoły, klasy i boiska względem stron świata następuje poznanie roślin, które można napotkać w otoczeniu szkoły. Po zapoznaniu się (geograficznem) z zagrodą wiejską omawia się zwierzęta domowe itp. W klasie IV nie zauważymy nawet i takiej łączności między geografją a przyrodą.

3) na skasowaniu w klasie VII „Nauki o Polsce współczesnej“ przez wyłączenie w I półroczu jako geograficznych tych jej działów, w których omawia się warunki fizjograficzne Polski i jej stosunki gospodarcze, a przez potraktowanie jako historji (w II półroczu) rozdziałów, omawiających ustrój państwa, obowiązki obywateli i ich prawa, życie społeczne itp.

4) na zwiększeniu ogólnej ilości godzin, przeznaczonych w całej szkole na geografję. W programach 1933 wynosi ona $12^1/_2$ godzin tygodniowo wówczas, gdy poprzednio było 9 godz.; najwięcej godzin (po 3) przypada obecnie na stopień II, t. j. kl. V i VI, gdzie w całej pełni rozwinąć można geografję regjonalną (oczywista na poziomie, odpowiadającym rozwojowi umysłowemu dzieci w tym wieku).

Nasuwa się jeszcze pytanie, co zrobiono z materjałem geografji ogólnej, na którego opanowanie przeznaczano poprzednio cały rok. Czy materjał ten znikł? Oczywista, że nie. Wskazujemy poniżej, co się stało z poszczególnemi jego działami czy tematami:

1) zaznajomienie się z zasadami planu i mapy, zrozumienie ich istoty rozdzielono na lat kilka:

a) w kl. IV poznają uczniowie plan (podziałkę, oznaczanie kierunków, rysowanie, szkicowanie planów po własnoręcznem dokonaniu pomiarów, zastosowaniu planów itp.),

b) w klasie V poznają sposoby przedstawiania ważniejszych form terenu na mapach, poziomice, warstwice, a także wysokość względną i bezwzględną,

c) w klasie VI — kształt ziemi, siatkę geograficzną; ruchy ziemi, zmianę dnia i nocy, pory roku;

2) wiatry i ich rozkład na ziemi opracowują uczniowie w klasie VI;

3) o prądach morskich i przyczynach ich tworzenia uczą się też w tej klasie;

4) na klasę VI przeznaczono także elementarną naukę o układzie słonecznym, o teorji Kopernika, słowem, o stanowisku ziemi we wszechświecie.

Pozostałe działy geografji fizycznej nie są wyodrębnione w osobne rozdziały w żadnej z klas; przerabia się je przygodnie (co nie wyłącza gruntowności) w odpowiednich miejscach geografji regjonalnej: np. przy omawianiu Alp poznaje się zjawiska takie, jak wieczny śnieg, powstawanie lodowców i ich własności; w opisie podróży po Włoszech — zjawiska wulkaniczne i trzęsienia ziemi; ucząc o Saharze, opracujemy warunki powstawania pustyń i przytem nie ograniczymy się do tego, co można zaobserwować w Afryce, lecz zastanowimy się i nad tem, co można widzieć na pustyniach w innych częściach świata itd.

Geografja ogólna została więc „rozparcelowana“ (w postaci poszczególnych tematów) między różne klasy. Dodatniem następstwem takiego stanu rzeczy jest to, że można stopniować trudności pewnego tematu odpowiednio do wieku dzieci w następujących po sobie klasach (widzieliśmy to wyżej na przykładzie nauki o planie i mapie, którą przerabia się w klasach IV, V i VI); ujemną stronę stanowi pewne rozproszkowanie zagadnień, ujmowanie ich fragmentaryczne, niemożność skoncentrowania ich w umyśle ucznia. Ponieważ w programie gimnazjum również występuje tylko geografja regjonalna, a umysły młodzieży nieco starszej wymagają nietylko analitycznego ujmowania zagadnień, lecz w naturze ich leży i pewne dążenie do syntezy, więc spodziewać się można, że geografja ogólna (zarówno fizyczna jak

i antropogeografja) zostanie odpowiednio uwzględniona w programach liceum ogólnokształcącego.

Taka jest — w zarysie ogólniejszym — treść programów geografji w szkole powszechnej. Czyni ona zadość wytycznym programu wszystkich przedmiotów, w szczególności zaś postulatowi, by osią zasadniczą nauczania na wszystkich stopniach szkoły powszechnej i w gimnazjum była „Polska i jej kultura“. W kl. III materjał geograficzny czerpie program ze środowiska, w którem uczeń przebywa, przyczem program występuje w dwóch odmianach: dla typowej wsi i dla wielkiego miasta (są to bowiem bardzo odmienne środowiska), w kl. IV, jako końcowej dla pierwszego stopnia nauczania — następuje u ucznia „rzut oka“ z jego okolicy na całą Polskę, gdyż oprócz swego środowiska poznaje kilka innych typowych dla Polski środowisk („nad morzem“, „w górach“, „wśród bagien“, „wśród lasów“, „wśród górników“, „w wielkich miastach Polski“). W kl. V zastanawia się nad warunkami, jakie stwarza przyroda dla działalności człowieka we wszystkich krainach naturalnych Polski, a oprócz tego oczekuje go „rzut oka na świat“ mianowicie udaje się on w myślową podróż po krajach środkowej i północnej Europy z tą myślą przewodnią, aby tamtejsze warunki naturalne i wyniki pracy człowieka porównywać ze stosunkami, jakie poznał w Polsce. W klasie VI uczeń-podróżnik po zapoznaniu się z Europą południową, wypływa na rozległe przestworza oceanów i zwiedza odległe krainy całego globu ziemskiego, kierowany tą samą myślą przewodnią o Polsce. Wreszcie w klasie VII wraca do Polski, aby tu — mając już szerszą skalę porównawczą — ugruntować znajomość życia gospodarczego Polski.

Obecnie wypadałoby nam podać wskazówki co do realizacji w praktyce szkolnej omówionych powyżej programów. Temat to jednak obszerny, przerastający ramy artykułu dla niniejszego czasopisma, ograniczymy się więc do kilku luźnych uwag o wykonaniu programu w klasie V, jako tej, w której wchodzi on w roku obecnym w życie:

1) Ze względu na młody wiek uczniów i niedostateczną ich wprawę w prawidłowem wnioskowaniu i myśleniu najtrudniejszem zagadnieniem, przewidzianem przez program dla tej klasy, jest „przedstawienie ważniejszych form terenu na mapach; poziomice“. Opracowanie tego tematu ma doprowadzić ucznia do „umiejętności czytania szkolnej mapy fizycznej.“ Przypominamy, że uczeń powinien był poznać dokładnie już w klasie poprzedniej plan i zrozumieć go, a także zdobyć umiejętność posługiwania się mapą polityczną Polski, zna on więc symbolikę tej mapy (potrafi odszukać rzeki, odnaleźć miasta, ocenić ich wielkość), rozpoznaje na niej kierunki, umie obliczać

odległości (rozumiejąc skalę). Czeka go teraz posiłkowanie się mapą fizyczną, przy której wypłynie zaraz kwestja terenu czyli sposobów przedstawienia rzeźby powierzchni. Dział ten trzeba opracować bardzo systematycznie i powoli (należy nań przeznaczyć 8—10 godzin). Powinien on być przerabiany tylko przy pomocy szeregu ćwiczeń, wykonanych w klasie pod kierunkiem nauczyciela. Uważam nawet, że podręcznik w tym dziale może nie zawierać wcale tekstu wykładowego, lecz jedynie tematy do zadań i ćwiczeń. Zacząć należy od odróżniania pojęć wysokości względnej i bezwzględnej (absolutnej). Pomiary wysokości przedmiotów w klasie od podłogi i od stołu przekonają uczniów, że można porównywać ze sobą tylko wyniki tych pomiarów, których poziom odniesienia był jednakowy. Uczniowie łatwo też dojdą do wniosku, że poziomem odniesienia dla pomiarów wysokości na kuli ziemskiej może być tylko powierzchnia morza. Następnie dokonają uczniowie paru ćwiczeń w obliczaniu wysokości bezwzględnej i względnej znanych w Polsce miejsowości czy szczytów. Dalsza praca odbywa się na modelach wzniesień. W tym celu uczniowie usypią na podwórzu szkolnem (w razie niepogody na piaskownicy w klasie) pagórek o wysokości metra, o zboczach ze spadkiem wyraźnie łagodnym z jednej strony, a stromym ze strony przeciwległej. Obok pagórka postawią pionowo metr i wymierzą (taśmą) obwód pagórka u jego podstawy i na poziomie (wysokości) 20 cm, 40 cm, 60 cm, 80 cm. Będą to poziomice w równych odstępach. Następnie nakreślą na papierze (w skali 1 : 20 lub 1 : 40) obwód pagórka u jego podstawy z zachowaniem jego kształtu i (wewnątrz niego) obwody pagórka na wymienionych poziomach. Otrzymają tak schematyczną mapkę poziomicową pagórka. W odległosci między poziomicami są mniejsze po stronie stromej pagórka, większe — po łagodnej. Wreszcie uczniowie zarysują ołówkami kolorowemi odstępy między poziomicami i otrzymają barwną mapę warstwicową. Pojęcia poziomicy i warstwicy stały się dla nich jasnemi.

Dalej — na podobnym modelu pagórka zaznaczamy poziomy w nierównych odstępach. Na jego mapce poziomicowej w zeszytach uczniowie wypiszą liczby, wskazujące wysokość każdej poziomicy nad podstawą pagórka. Na następnych lekcjach zastosujemy odwrotny tok postępowania: pokażemy uczniom narysowaną na tablicy szkicową mapkę poziomicową pagórka i polecimy im odtworzyć jego kształty, wskazać zbocza łagodne i strome itd.; stopniując trudności na lekcjach dalszych, dajemy szkicową mapkę poziomicową terenu o rzeźbie nieco skomplikowanej i żądamy wskazania na niej szczytów, przełęczy, dolin itp.

Wreszcie przechodzimy do fizycznych map szkolnych (powiatu, województwa, Polski, Europy). Każdą z tych map uczniowie

zbadają, orzekną, czy jest ona warstwicową, poznają jej skalę barw itd.

Gdy uczniowie w ten sposób ciężkim trudem na wielu lekcjach i własnym wysiłkiem myślowym zdobędą poznanie i zrozumienie sposobów zaznaczenia terenu na mapach, przeznaczamy jeszcze parę lekcyj na utrwalenie tej wiedzy, objaśniając im zasady kreślenia profilów (przekrojów) terenowych i polecając ulepić zbiorowemi siłami reljef (mapę wypukłą) jakiegokolwiek (pomyślanego) krajobrazu górskiego.

2) Drugą sprawą, na którą pragnę zwrócić uwagę, gdy mówimy o realizacji programu, to konieczność posiadania atlasu przez ucznia. Nie zastąpią go najliczniejsze nawet mapki w tekscie podręcznika, ponieważ wykonane są w bardzo małej skali, mają charakter szkicowy, zaznajomić mogą ucznia w najlepszym wypadku tylko z sytuacją ogólną i nomenklaturą; natomiast bogata symbolistyka „prawdziwych" mapek atlasu daje uczniowi możność istotnego zdobywania wielostronnych rzeczowych wiadomości, a żywe barwy mapek uplastyczniają mu układ terenowy i wrażają mu go w pamięć. Atlas jest najważniejszem narzędziem pracy przy nauczaniu geografji (oczywista poza obserwacją rzeczywistości). Bez atlasu przed oczami ucznia niema mowy o istotnej pracy myślowo-rozumowej ani na lekcji ani przy pracy domowej. Na lekcji w klasie odbywa się wówczas tylko gołosłowne „wgadywanie" w uczniów tego, czego naprawdę nie poznali, a praca domowa sprowadza się do „kucia" z książki wiadomości nieprzetrawionych i niezrozumiałych. Powie ktoś: przecież na lekcji znajduje się mapa ścienna. Tak, lecz zadanie jej jest inne: oddaje ona usługi tylko przy powtarzaniu w klasie lub utrwalaniu zdobytych już wiadomości, wreszcie przy ich sprawdzaniu. Przerabianie nowego materjału jest niemożliwe bez atlasu.

Dla celów szkoły powszechnej wystarczający jest np. *Mały atlas szkolny* prof. Romera.

3) Niezbędną pomoc stanowią także mapki konturowe, na których uczeń utrwala sobie wiadomości już zdobyte na innej drodze. Wpisuje on tam nazwy rzek, zaznacza szkicowo kierunki pasm górskich, oznacza miasta itp. Odpowiednikiem mapki konturowej w ręku ucznia jest dla nauczyciela indukcyjna mapa ścienna, którą nauczyciel może sam sobie przygotować na zwykłej czarnej tablicy szkolnej i na której rysuje kredą omawiane na danej lekcji zjawiska. Izolowanie na mapie indukcyjnej pewnej kategorji zjawisk od większego ich zespołu, jaki przedstawia najczęściej „prawdziwa" mapa ścienna, i schematyczne ich przedstawienie posiada swe walory dydaktyczne, skupia bowiem uwagę ucznia na jednem zagadnieniu.

4) Luźne me uwagi dydaktyczne zakończę podkreśleniem, że nadzwyczaj ważną pomocą w nauczaniu geografji jest lektura geograficzna. Nie posiadamy wprawdzie dużego wyboru istotnie wartościowych książek, stosownych dla dzieci z V klasy szkoły powsz., lecz stan ten będzie ulegał poprawie, gdyż Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych,*) jak i inne firmy wydawnicze rozpoczęły w roku szkolnym wypuszczanie w świat tanich książeczek dla dziatwy szkolnej, między innemi i o treści geograficznej.
Kraków. Konstanty Bzowski.

ZNACZENIE WYCIECZEK W NAUCZANIU HISTORJI.

Słowo, obraz, model, mapa, książka i inscenizacja — oto najważniejsze środki, które mogą być użyte w klasie jako pomoc w wyjaśnianiu skomplikowanych nieraz procesów przeszłości. Słowo jest najmniej doskonałym środkiem, gdyż trudno kojarzy się z niem prawdziwy obraz historyczny. Obraz jest doskonalszy; daje konkretną scenę, pokazuje osoby, ubiory, przedmioty, — jest więc jednym z dobrych środków w nauczaniu. Lecz i obraz nie wystarcza: jedno, że dobrych obrazów jest mało, drugie — obraz przedstawia jedynie małe wycinki z przeszłości. To samo można powiedzieć o przeźroczach i modelach. Mapa ma obrazować stosunki przestrzenne. Uproszczony schemat mapy w małym tylko stopniu działa na ucznia i mało wywołuje konkretnych skojarzeń. Trzeba wielkiej wyobraźni, by w centymetrze na mapie widzieć kilometry! — Książka oddziaływuje na dziecko przy pomocy słowa. Jest dobra, skoro wywołuje obrazy, gdyż wtedy budzi zainteresowanie, oświetla niejedne kwestje w sposób wyczerpujący, pozwala wniknąć w ducha czasu. To samo można powiedzieć o dramatyzacji, która niejako uwspółcześnia przeszłość. Wszystkie te środki są cenne, jednak nie dają one tego, co dla dziecka ma największą wartość: nie pozwalają dotknąć się rzeczywistości, nie dają możności obejrzenia faktu ze wszystkich stron, nie są takiemi środkami, jakiemi są okazy na lekcjach np. przyrody. Dlatego też dydaktyka wysuwa postulat wyjścia z klasy i szukania historji — tej prawdziwej, tej namacalnej, szukania jej w okolicy i tam, gdzie coś znaleźć można. I tu właśnie rozpoczyna się zagadnienie wycieczek. Trzeba odpowiedzieć na pytanie, czy na wycieczkach można znaleźć więcej historji, aniżeli w klasie.

Na pierwsze miejsce wysunąć trzeba korzyści, jakie daje bezpośrednie zetknięcie się z zabytkiem historycznym. Dzieci

*) *Bibljoteka Szkoły Powszechnej* i *Polska i Świat Współczesny* (Gebethner i Wolff).

widzą poprostu przeszłość, patrzą na przedmiot, który powstał przed 100, 500 i więcej laty, mogą się tej „przeszłości“ dotknąć. Jakkolwiek to nie jest to samo, co kwiat lub kamień na lekcjach przyrody, jednak jest to więcej, niż słowo, obraz, książka. Pod wpływem oglądania powstaje uczucie podziwu dla pracy przodków (np. oglądanie kościoła), uczucie jakiegoś szacunku dla samego nawet materjału. Ten moment emocjonalny ma tutaj wielką wartość, gdyż pozwala wżyć się niejako w przeszłość i śledzić pracę praojców nad budową zabytku.

Wycieczka może dać niejednokrotnie materjał, który ilustruje zjawiska przeszłości wzgl. stanowi pożądaną analogię. Przeszłości wskrzesić nie można, są jednak w życiu współczesnem zjawiska, które swem podobieństwem lub kontrastem oddziałują na uczucie i intelekt ucznia i zbliżyć mogą do prawdy. Tak np. posiedzenie rady miejskiej mogłoby być z pożytkiem zużyte nietylko do wyjaśnienia organizacji miast w średniowieczu, ale jest również analogją do posiedzeń sejmu. Wycieczka do budującego się domu daje materjał do zobrazowania różnicy między mieszkaniem współczesnem a mieszkaniem np. jaskiniowem*). Wycieczka dokoła rodzinnej wioski może zilustrować sposób budowania wsi polskiej i wsi na prawie niemieckiem. To samo w miastach. Tego żywego materjału nie zdoła zastąpić inscenizacja lub obraz, gdyż są bądź co bądź czemś sztucznem; wycieczka zaś daje materjał żywy, prawdziwy!

Wycieczki przyczyniają się też do poznania historji lokalnej: prowadzą do zabytków i wyjaśniają ich pochodzenie, rozbudzają zainteresowanie do dziejów miejscowości i umożliwiają zdanie sobie sprawy z jej rozwoju: od lasem pokrytej przestrzeni do miasta czy wsi, od bagnistych terenów do żyznych łąk i pól. Umiejętnie wykorzystana historja miejscowości lub okolicy daje też materjał do omawiania zagadnień ogólnych.**)

To byłyby najważniejsze powody, które przemawiają za organizowaniem wycieczek w nauczaniu historji. Korzyści są, jak widać, dwojakiej natury: poznawczej i emocjonalnej. Dla szkoły powszechnej czynnik drugi jest ważniejszy, zdajemy sobie bowiem sprawę z tego, że 12- lub 13-letni uczeń nie dojdzie zasadniczo do ścisłej, objektywnej prawdy historycznej, natomiast uczucie, które zabarwi poznawany materjał, stanowi bardzo ważny czynnik wychowawczy. Wycieczki, które dają wiadomości historyczne, zabarwione silnem uczuciem miłości lub podziwu dla przeszłości, są zatem wielkim środkiem wychowawczym.

---

*) Przy omawianiu takiego tematu pomocą może być praca Szczęsnego Rutkowskiego pt.: *Osiedla ludzkie*.

**) Por. artykuł Ewy Maleczyńskiej p. t. „Regjonalizm w nauczaniu historji“ — *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, zesz. 1, rok 1933.

Pozostaje jeszcze do omówienia sprawa organizowania wycieczek. Trudno tu oczywiście dać jakieś ścisłe wskazówki, gdyż sposoby organizowania są w wielkiej mierze zależne od warunków lokalnych. Szkoła na wsi ma do dyspozycji jedynie kościół (i to niezawsze!), czasem ruiny zamku i nic poza tem. W szczęśliwszem położeniu jest miasto — jednak tylko to, którego karty przeszłości są zapisane. Istnieją wprawdzie miasta, w których możnaby oprzeć całkowity program historji na wycieczkach, jest ich jednak mało. Zagranicą są już nawet podręczniki na ten temat, np. dla Wiednia praca Weyricha p. t. *Strasse und Museum als Geschichtsquelle.* U nas to zagadnienie jest dość zaniedbane — mimo, że przecież stary oficjalny program wskazał tę drogę dla oddziału IV w postaci cyklu „Miasta Polski".

Największe bogactwo materjałów daje bezwątpienia muzeum. Idea muzeów regjonalnych przyjęta została życzliwie przez społeczeństwo. Każde większe miasto chce mieć swoje własne zbiory muzealne. Jakkolwiek niewszystkie takie instytucje mają większą wartość dla nauki, to jednak zdążająca do nich wycieczka szkolna znajdzie dużo cennych materjałów. Oczywiście jednorazowe zwiedzenie wystarczyć nie może, gdyż oglądanie wielkiej ilości eksponatów wprowadza chaos do główek dziecięcych. Do muzeum trzeba pójść z określonym celem: dzisiaj będziemy oglądać przedmioty z epoki kamiennej, za miesiąc — z czasów średniowiecznych itp. Zdarza się, że kierownik muzeum, oprowadzając wycieczkę, mówi dzieciom o rzeczach, które są zbyteczne i niedostosowane do poziomu umysłowego zwiedzających. Wycieczka traci wtedy na wartości, gdyż w powodzi abstrakcyjnych wyjaśnień gaśnie zainteresowanie. Dlatego najlepiej, gdy wyjaśnień udzieli sam nauczyciel. Wymaga to uprzedniego zwiedzenia muzeum i dokładnego przygotowania materjału. Przydać się tu może książka *Muzea regjonalne* (Warszawa 1928).

Inny charakter posiadają wycieczki do zabytków, pozostających w swem naturalnem położeniu, a więc: stare mury, budowle, bibljoteki, ruiny, mogiły itp. Przemawiają one innym językiem: mówią, że tak, a nie inaczej było w tem miejscu przed 100 czy 500 laty, że tak, a nie inaczej zbudowali kościół praojcowie. A jeśli wskrzesić w czasie wycieczki historję zamku, ożywić komnaty starej kamienicy i opowiedzieć dzieciom, jak żył rycerz na zamku, jak mieszczanie bronili się poza zniszczonemi już dzisiaj murami — wtedy podprowadzimy dzieci bardzo blisko przeszłości. Ma to większe znaczenie, aniżeli omawianie obrazu, gdyż „akcesorja" są prawdziwe.

Wielką wartość wychowawczą może mieć wycieczka do pomnika. Wprawdzie nie jest to zabytek z czasów, z któremi kojarzy się przedstawiana przezeń treść, jednak oglądanie pom-

nika prowadzi do wyjaśnienia wielu zdarzeń z przeszłości i wysuwa omawianą postać jako wzór do naśladowania. O znaczeniu pomnika trafnie powiedział Kaden-Bandrowski w jednym z artykułów, będącym odpowiedzią dla chłopca, który uważał, iż pomnik bez potrzeby stoi na rynku: „Zapytujesz, jak pracuje ów pomnik bohatera na środku rynku? Odpowiem ci chętnie: pracuje, przypominając nieustannie małym ludziom o wielkich obowiązkach, o wielkich wysiłkach, o wielkich poświęceniach, o trudnych ofiarach, jakie przedsiębrać należy, aby coś pięknego i trwałego wykonać w życiu". *) — Tym duchem owiana wycieczka do pomnika przyniesie wielkie korzyści wychowawcze.

Pozostają jeszcze do omówienia takie wycieczki, w czasie których dzieci zapoznają się z przejawami życia współczesnego, by następnie drogą analogji lub kontrastu zużytkować to w celach poznania przeszłości. Organizowanie takich wycieczek musi być jeszcze bardziej staranne, niż poprzednich, gdyż pójście np. na pierwsze lepsze posiedzenie rady miejskiej lub sejmiku czy sądu mogłoby nietylko nie dać korzyści, ale szkodę przynieśćby mogło (np. utarczki między stronnictwami, drastyczne zeznania). Wycieczki takie nie są ściśle historyczne, bo to przecież jest i geografja, i nauka o Polsce współczesnej, i język polski. Umiejętne wykorzystanie wszystkiego materjału spostrzeżeniowego leży w ręku nauczyciela. — Do tej kategorji można zaliczyć również wycieczkę na zebranie cechu rzemieślniczego. Dzieci mogą zapoznać się tam z dokumentami, które są w posiadaniu cechu. Gdyby można opracować w wyniku takiej wycieczki historję cechu, korzyści byłyby jeszcze większe.

Nie można pominąć jednego jeszcze typu wycieczek: do kina i do teatru. Bertrand Russel jest zdania, iż początków historji powinno się nauczać w kinie.**) Dobry film historyczny byłby rzeczywiście najlepszym chyba środkiem poglądowym, jaki sobie narazie wyobrazić możemy, zwłaszcza w odniesieniu do tych zjawisk z przeszłości, których nie można ilustrować zabytkami regjonalnemi. Kino w szkole — to zapewne metoda nauczania przyszłości – może zresztą niedalekiej! Obecnie mało jest takich filmów historycznych, któreby nadawały się do użytku szkolnego. Zagranicą produkuje się specjalne filmy naukowe, u nas, zdaje się, jeszcze nie. Czasem i film nienaukowy może być z pożytkiem przez uczniów oglądany. Warto wtedy pójść do kina.***)

---

*) *Gazeta Polska* 1932, nr. 115.

**) *O wychowaniu*, Warszawa 1932, str. 203.

***) Pór. broszury J. Kraskowskiego: *Film naukowy* i *Kino, szkola powszechna.*

Teatr daje przeszłość w formie udramatyzowanej, a więc podobnie, jak w kinie. Jest to mniej więcej to samo, co w skromnej mierze robić można w klasie w postaci inscenizacji. Teatr daje jednak mało takich przedstawień, któreby mogły być zużyte dla młodzieży szkół powszechnych, dlatego pozostaje organizowanie przedstawień szkolnych. Jest to jednak inne już zagadnienie, z wycieczkami niezwiązane.

Uwagi powyższe odnoszą się przedewszystkiem do wycieczek krótkich, jedno- czy kilkugodzinnych, które można organizować w ramach akcyj. Prócz tego szkoły urządzają najczęściej jeden raz w roku dłuższe wycieczki: nad morze, do większych miast, w góry. Nie są to wyłącznie wycieczki historyczne, jednak korzyści dla historji mogą z nich być bardzo wielkie. Jak takie wycieczki organizować, o tem informują podręczniki, np. Jaxy Bykowskiego: *Wycieczki*, Niemcówny: *Metodyka wycieczek*, wydawnictwo zbiorowe pt.: *Metodyka wycieczek krajoznawczych*.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

METODA ZDANIOWA A METODA WYRAZOWA.

Ubiegły rok szkolny upłynął pod znakiem stosowania w klasie pierwszej „metody“ łącznej. W bieżącym roku na czoło rozlicznych zagadnień metodycznych wysuwa się problem posługiwania się w nauczaniu języka polskiego w klasie pierwszej metodą zdaniową (globalną) lub wyrazową.

Jest rzeczą jasną, że zarówno jedna jak i druga mają gorących swych zwolenników i przeciwników. Każdy stara się w sposób rozmaity wykazać dodatnie strony jednej z nich, znajdując w drugiej dużo więcej cech ujemnych. Wobec różnych, często nie dających się pogodzić zdań, starać się będę poniżej omówić dwie zasadnicze sprawy, a mianowicie:

1) stosowanie której metody przedstawia większe trudności,
2) która metoda daje lepsze wyniki?

Chcąc odpowiedzieć na pierwsze pytanie, przytoczę na wstępie opinję o obu metodach, wypowiedzianą w programie nauki języka polskiego na stronie 35:

„Należy pamiętać, że metoda zdaniowa stosowana jest w Polsce od niedawna i w niewielkiej jeszcze ilości wypadków. Obciąża ona bardzo nauczyciela, wymagając od niego dużego nakładu energji i czasu na przygotowanie pomocy naukowych, których jeszcze narazie brak. Ponadto sama metoda nie została jeszcze dotychczas należycie wypracowana.

W przeciwieństwie do tego metoda wyrazowa, oparta na wieloletniej praktyce, nie przedstawia tylu trudności“.

Program więc, nie narzucając nauczycielowi własnego zdania, zwraca jedynie uwagę na trudności, związane przedewszystkiem ze stosowaniem metody zdaniowej.

Zanim jednak zastanowimy się nad temi trudnościami, zdać sobie musimy sprawę z tego, na czem zasadniczo polegają różnice zabiegów metodycznych, które przedsięwziąć należy, ucząc metodą wyrazową lub zdaniową.

Program zawiera takie wskazówki metodyczne:

„Metoda wyrazowa obejmuje następujące momenty dydaktyczne: pogadanki na temat obrazka przy nowej literze, wyodrębnianie wyrazów, czytanie i pisanie podstawowych wyrazów, wyodrębnianie nowego dźwięku i litery w podstawowych wyrazach, skojarzenie litery z dźwiękiem, układanie ustne i pisemne łatwych i krótkich wyrazów z poznanych dźwięków i liter, łączenie poznanych wyrazów w krótkie i łatwe zdania“...

„Metoda zdaniowa obejmuje: obraz zdania krótkiego, składającego się z najwyżej trzech wyrazów, o treści, związanej z życiem bieżącem dzieci, odczytywanie i odwzorowywanie obrazu, zdania, odczytywanie i odwzorowywanie wyrazów, układanie nowych zdań przez zmianę jednego wyrazu w zdaniu poznanem lub rozszerzanie znanego zdania nowemi wyrazami; wyodrębnianie liter, powtarzających się w poznanych wyrazach, skojarzenie dźwięków z wyodrębnianemi literami, tworzenie nowych wyrazów z poznanych dźwięków i liter, układanie przez dzieci zdań ze znanych wyrazów, a nawet z wyrazów nowych, proponowanych przez dzieci“.

Jak widzimy, tok pracy, niezależnie od obranej metody, uwzględnia zarówno analizę, jak i syntezę. Przy stosowaniu jednak metody zdaniowej wychodzimy od zdania jako pewnej całości myślowej, przy wyrazowej punktem wyjścia jest „wyraz podstawowy“, który analizujemy poto, by z jego liter tworzyć nowe wyrazy.

Tok pracy, posługując się metodą zdaniową, jest następujący: każdą nową lekcję poprzedza pogadanka o zdarzeniach z bieżącego życia dziecka. Końcowym etapem pogadanki jest sformułowanie szeregu krótkich zdań, składających się z najwyżej trzech wyrazów. Jedno ze zdań, samorzutnie przez dzieci wybrane, staje się przedmiotem analizy. Ze zdania, oznaczonego przez dzieci, wybieramy wspólnie wyraz, celem wyszukania litery — dźwięku, o którą nam chodzi w danym wypadku. Zaznaczyć należy, że nie wszystkie wyrazy, tworzące zdanie, a w odrębie wyrazu nie wszystkie litery, należy i trzeba analizować,

„gdyż niektóre z nich mogą być ujmowane nadal jedynie jako obrazy językowe; umożliwia to dziecku wymawianie grupy wyrazów (zdania), przyzwyczajając je do sposobu czytania osób dorosłych” (str. 34).

Przy tej swobodzie w doborze wyrazów, a następnie dźwięków wzgl. liter, które poddać chcemy analizie, pamiętać jednak musimy o dwu sprawach:

1) musimy orjentować się, które wyrazy i litery (dźwięki) poddać zamierzamy analizie wcześniej, które później lub wogóle nie,

2) nie stwarzać zbyt dużo nowych wyrazów, gdyż błąd ten spowodować może chaos w pracy. Aby temu zapobiec, należy ewentualnie nowy wyraz zastąpić rysunkiem. Dzieci z łatwością odczytują treść rysunku. Nowe elementarze, przystosowane do metody zdaniowej, uwzględniają te właśnie wymagania, chroniąc nauczyciela przed często nieświadomem wprowadzeniem chaosu do pracy uczniów.

Zwrócić tu pragnę jeszcze w związku z przeprowadzaniem analizy uwagę na zachowanie pewnych ostrożności, a mianowicie należy poddać analizie te przedewszystkiem wyrazy, które powtarzają się w poznanych i przyswojonych zdaniach. Dzieci bowiem wpierw muszą rozumieć, że te same części zdania — wyrazy (a w obrębie wyrazów te same litery) mogą wchodzić w skład innych zdań i wyrazów. Dopiero, gdy uświadomią sobie tę tajemnicę budowy wyrazów, analiza nie sprawi żadnych trudności. Ze jest to droga najwłaściwsza, przekonać się możemy, obserwując samodzielną pracę dziecka nad zdobyciem sztuki czytania. Zaobserwowałem fakt ten niejednokrotnie. Otóż znam chłopca, który, mając ukończonych pięć lat życia, nauczył się czytać w krótkim czasie, przeglądając codziennie *Dziennik Poznański*. Przyswoiwszy sobie obraz wzrokowy *Dziennik Poznański*, w innych wyrazach odszukiwał litery, z których składał się wymieniony nagłówek, dopytywał się o nieznane, poczem swobodnie odczytywał całość. Dziś już czyta zupełnie poprawnie każdy nowy tekst.

Przypuszczam, że dotąd wymienione zabiegi metodyczne, podejmowane w związku z nauczaniem metodą zdaniową, nie przedstawiają zbyt dużych trudności. Należy jedynie dobrze zrozumieć istotę analizy, przestrzegać wymienione wyżej wskazówki, a reszta nie sprawi poważniejszych trudności.

Dużo zato kłopotów sprawia dobór odpowiednich środków pomocniczych, o czem — słusznie zupełnie — wspomina program na str. 35.

Nauczyciel musi mieć przedewszystkiem do swojej dyspozycji cały szereg obrazów, przedstawiających fragmenty z bieżącego życia dzieci szkolnych danego środowiska. Obrazy te odpowiadać muszą zarówno wymogom estetyki jak dydaktyki. Stwierdzić jednak należy, że brak nam takich właśnie obrazów. Nauczyciel, obdarzony talentem malarskim, skomponować sobie może własne ilustracje. O ile nie posiada tych zdolności, postarać się musi o nabycie odpowiednich. Ilustracje bowiem zbyt dużą odgrywają w nauczaniu rolę, by dobrowolnie wyrzec się tego środka pomocniczego.

Potrzebne są również napisy, teksty, zawierające treść omawianych ilustracyj. Napisów tych musi być tyle, ilu jest

uczniów w danej klasie. Wyłania się więc nowa trudność: skąd wziąć teksty, kto ma je przygotowywać i jak? Potrzebny więc byłby nauczycielowi powielacz lub podręczna drukarenka. Podzieliwszy jednak klasę na grupy po 3—5 uczniów, mniej będzie nauczyciel miał pracy przy sporządzaniu pomocy naukowych, a więc i wspomnianych tekstów. Prócz tekstów, składających się początkowo z dwu lub trzech zdań, a odbitych wzgl. wydrukowanych na odpowiednim papierze (grubszym lub na kartonie, gdyż chodzi o trwałość sporządzonych pomocy), później z kilku zdań, nauczyciel posiadać musi zapas zdań do „gry w rozsypankę". Gra ta polega na tem, że dzieci, mając przed sobą skrawki papieru z napisami, rozcinają je na tyle części, ile jest wyrazów, te znów na sylaby. Tym sposobem dzieci mogą z otrzymanych części składać nowe wyrazy i zdania, a równocześnie unaocznia się im tajemnicę budowy wyrazów.

Odpowiednio w klasie rozmieszczone napisy, znajdujące się tam z chwilą rozpoczęcia nowego roku szkolnego, ułatwić nam mogą wogóle rozpoczęcie całej nauki czytania i pisania.

Poza tem koniecznie potrzebne są nauczycielowi rozmaitego rodzaju loteryjki i inne gry, np. gra w listonosza (potrzebna umiejętność odczytania poszczególnych nazwisk uczniów). Niestety i tych w handlu otrzymać nie możemy. Spada więc na barki nauczyciela nowy ciężar: obowiązek postarania się o nie. O ile jednak w szkole znajduje się odpowiednio urządzona pracownia, to przy pomocy uczniów klas wyższych może nauczyciel przystąpić do sporządzenia potrzebnych mu środków pomocniczych. Przewiduje to zresztą nowy program zajęć praktycznych.

Nie wymieniłem dotąd — rzecz oczywista — wszystkich potrzebnych środków. Trudno jednak przewidzieć, na jakie w nauce napotkamy trudności i jaki zbieg okoliczności zniewoli nas do poszukiwania nowych środków pomocniczych.

Muszę wkońcu wspomnieć i o elementarzu. Celowo wymieniam ten środek pomocniczy po wyliczeniu szeregu innych. Wydaje mi się bowiem, że:

1) mając do dyspozycji różnego rodzaju teksty i napisy,

2) odwołując się i nawiązując ciągle do wydarzeń z życia bieżącego dzieci oraz innych, interesujących wszystkich w danej chwili,

3) tworząc po opracowaniu pogadanek nowe teksty, nie jest rzeczą konieczną, aby każde dziecko posiadało elementarz. Jest bowiem rzeczą niemożliwą realizować w sposób racjonalny program, mając do czynienia z elementarzem, przeznaczonym dla całego obszaru Polski, a więc nie mogącym uwzględnić życia dziecka danego środowiska, czy też regjonu. Dalej układ elementarza spowodować może, że zamiast uwzględniać tematy okolicznościowe i aktualne w danej chwili, przerabiać zaczniemy

kolejno materjał, podany w elementarzu. Z tego powodu elementarz nie może być alfą i omegą nauczyciela, nie może być podstawą nauki, choćby nawet był najlepiej pomyślany. Służyć on może jedynie jako środek pomocniczy, dostarczający nam od wypadku do wypadku wzorów tekstów do czytania i pisania. Zamiast więc zmuszać uczniów do nabywania tego samego elementarza, dobrze będzie niezawodnie, jeżeli w klasie znajdować się będą różne książki (elementarze różnych autorów, *Płomyczki*, łatwe opowiadania).

Rozliczne więc trudności do pokonania ma nauczyciel, posługujący się w swej pracy metodą zdaniową. Brak mu często najniezbędniejszych pomocy naukowych, klasy zazwyczaj są przepełnione (liczba uczniów w klasie pierwszej dochodzi nieraz do 60), brak wypróbowanych wskazówek metodycznych, sam nauczyciel — ciągle zajęty konferencjami i zebraniami — nie ma dostatecznie czasu na samodzielne przygotowanie potrzebnych mu pomocy naukowych, ani nawet funduszów na zakupienie niezbędnych materjałów.

Łatwiejsza znacznie praca czeka nauczyciela, o ile zdecyduje się na metodę wyrazową. Nie potrzebuje wtedy wysilać się na pracę twórczą, ani zużywać dużo czasu na przygotowanie siebie i pomocy; wie zgóry, kiedy i jakie litery zdoła przyswoić uczniom, wie z całą pewnością, że bez względu na materjał uczniowski osiągnie takie, a nie inne wyniki, gdyż metoda ta jest już dostatecznie wypróbowana. Wzgląd ten uwalnia mnie od obowiązku drobiazgowego przedstawiania szczegółów, dotyczących tej metody.

Co jednak przemawia za metodą zdaniową? Za szerszem uwzględnieniem w nauczaniu języka polskiego w klasie pierwszej przemawiają następujące okoliczności:

1) Możność wyzyskania spontanicznie rodzącej się aktywności uczniów i wdrażanie ich od początku uczęszczania do szkoły do pracy samodzielnej. Wszak uczniowie sami pracują najintensywniej: opowiadają, opisują, narzucają nauczycielowi swą rolę, jeżeli chodzi o analizę wyrazów i zdań; tworzą nowe zdania, składają (w grze w rozsypankę) samodzielnie nowe wyrazy, bawią się (w listonosza, w loteryjkę, drukują ręczną, maleńką drukarenką), słowem są ciągle w ruchu, interesują się nauką, bo nauczyciel uwzględnia to wszystko, czem ogół w danej chwili jest zajęty.

2) Możność uprzyjemnienia dzieciom pobytu w szkole przez upodobnienie nudnych zazwyczaj zajęć szkolnych do gier i zabaw dziecięcych z okresu przedszkolnego.

3) Dotychczas przeprowadzone próby wykazały, że jakkolwiek często zdarza się, iż dzieci potrzebują więcej czasu na opanowanie techniki zwłaszcza czytania, później jednak robią znacznie większe postępy.

4) Szczególnie dobre wyniki otrzymuje się w nauce pisania.

Uczniowie bowiem popełniają bardzo mało błędów, o ile zaś uczą ich doświadczeni nauczyciele, piszą wogóle bezbłędnie.

Ważkie są więc argumenty, przemawiające za stopniowem zastępowaniem wszechwładnie niemal dotąd panującej metody wyrazowej metodą zdaniową. Zanim to jednak nastąpi, poczynione być winny liczne doświadczenia. Przeprowadzać winni je nauczyciele, pracujący w szkołach przodujących. Wobec tego, że w szkołach tych z reguły jest kilka równoległych klas pierwszych, jedna z nich służyć może jako klasa doświadczalna. Osiągnięte tą metodą wyniki z łatwością porównać będzie można z wynikami, osiągniętemi w klasie, w której nauczyciel posługuje się metodą wyrazową. Praca w klasach doświadczalnych dostarczy nam nietylko szczegółowych wskazówek metodycznych, ale da nam możność przekonania się, ile i jakich trzeba zgromadzić środków pomocniczych potrzebnych do nauki, by je można stopniowo i systematycznie przygotowywać w ciągu poprzedniego roku przed wprowadzeniem metody zdaniowej.

Jestem przekonany, że należycie przygotowana i zorganizowana praca w klasach doświadczalnych oraz tam uzyskane wyniki przyczynią się walnie do tego, że ogół nauczycielstwa zmieni zapatrywania swe odnośnie do stosowania w klasie pierwszej metody zdaniowej.

Literatura:

Dobraniecki: *Dwa warjanty nauki czytania i pisania (Praca Szkolna*, nr. 6/33).
Anderson: *Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych.*
H. Schulz: *Individuelle Elementararbeit* — (*Das werdende Zeitalter*, zesz. 9/29).
St. Nowaczyk: *Nauczanie czytania bez elementarza. (Przyj. Szkoły*, nr. 9/33).
Dr. Dottreus: *L'enseignement de l' écriture — nouvelles méthodes*, Paris 1931.

Poznań. Józef Menzel.

RYSUNEK W NAUCZANIU INNYCH PRZEDMIOTÓW.

Dziś używa się często rysunku jako środka pomocniczego przy nauczaniu innych przedmiotów. Co więcej najczęściej nadużywa się tego zastosowanego rysunku i pod kierunkiem niefachowców wypacza się go, doprowadzając do form karykaturalnych, zdegenerowanych i pozbawionych racjonalności. Będzie zatem ogólnie pożyteczne omówienie tej sprawy.

W ogólności odróżniamy tu trzy rodzaje zagadnień, a mianowicie: ilustrację, zdobnictwo i zagadnienia graficzne wraz z liternictwem, które kolejno rozpatrzymy pokrótce.

Z ilustracją spotykamy się najczęściej na lekcjach języka polskiego, historji i przyrody. Uczniom każe się tu najczęściej wykonywać malowanki, przekraczające ich wiadomości rysunkowe,

bez żadnych fachowych objaśnień, jak do zagadnienia podejść i jak je rozwiązać z punktu widzenia rysunkowego. To też nieomal zawsze dzieci tracą bardzo wiele czasu (zwłaszcza w domu), przeznaczonego na odpoczynek, i wykonują bezpożyteczne i najczęściej nieestetyczne malowidła. Trudno bowiem wyobrazić sobie, by 8-, 12- lub 16-letni uczeń mógł dać sobie radę z tematami, gdzie zachodzą skomplikowane tła wnętrz, czy krajobrazu wraz z figurami ludzi i zwierząt. A jeśli nawet tu i ówdzie jakiś zdolniejszy uczeń pokona (po swojemu) owe trudności, pozostaje ta praca bezprogramową, a poza tem niema żadnej rękojmi, że nauczyciele-niefachowcy, którzy tę pracę dorywczo kontrolują, a raczej tylko oceniają, nie będą krzewić tą drogą właśnie pocztówkowy dyletantyzm i tandetną brzydotę. W praktyce rzecz ta właśnie w ten sposób wygląda.

Dla zapobieżenia tym licznym pomyłkom i niedorzecznościom, jakie w wyżej wspomnianej bezplanowej pracy grożą młodzieży, należy raczej w wypadkach, gdzie ilustracja jest konieczna, ograniczyć się do symbolicznego lub fragmentarycznego przedstawienia najcharakterystyczniejszych momentów, nie przekraczających sił i wiedzy dziecka. I tak np. przy omawianiu chrztu Litwy należy się ograniczyć do narysowania i zakolorowania powalonego bożka pogańskiego i nad nim ustawionego krzyża. W rysunku natomiast zwierząt i ptaków, których całą postać byłoby dziecku zbyt trudno wykonać, należy na podstawie ścisłego, słownego objaśnienia, a także i pokazania prawdziwego modelu wykonać rysunek jakiegoś najcharakterystyczniejszego momentu, jak dziób, grzebień lub jedno piórko ptaszka. Przy rysowaniu roślin, kwiatów itp. tematów należy zawsze pokazać dzieciom przedmiot żywy, wzięty bezpośrednio z natury, omówić jego budowę pod względem kształtu i barwy, a następnie kazać dzieciom rysować i malować już z przypomnienia całość lub fragment.

Naklejanie w zeszytach rozmaitych tandetnych obrazków i małych oleodruków, najczęściej banalnych i przejaskrawionych, a często tandetnie połyskliwych, należy uznać za szkodliwe z punktu widzenia estetycznego, a także za pozbawione głębszego znaczenia z punktu widzenia nauki poglądowej. Również w kolekcjonowaniu pocztówek i innych ilustracyj drukowanych należy baczyć, by praca ta nie wyrodziła się w popieranie najobrzydliwszej tandety. Raczej należy ograniczyć się do form skromnych, które byłyby racjonalną i samodzielną pracą uczniów.

Zdobnictwo na lekcjach pozarysunkowych spotykamy w rozmaitych formach. Często umieszcza się w klasach rozmaitego rodzaju wywieszki, które najczęściej zaśmiecają i oszpecają klasę. Przy ozdabianiu rozmaitych napisów i tablic młodzież stosuje najchętniej naturalistyczną, panoptikową formę zdobienia, co

z punktu widzenia zdobnictwa jest całkowitym nonsensem. Na tablicach takich należy ograniczyć się do wykonania jedynie rzeczy najniezbędniejszych i wyrażających jedynie treść przedmiotową. Dla uniknięcia karygodnego oszpecania klasy należy wykluczyć wszelkie dyletanckie zdobienia rozmaitemi malowanemi kwiatuszkami, gałązkami, chorągiewkami itp. elementami, a ograniczyć się jedynie do czystego i porządnego wykonania jakiegoś napisu objaśniającego, daty historycznej, figury geometrycznej lub schematu przyrządu fizycznego. Staranność i czystość wykonania będzie tu najlepszą ozdobą. Zdobnictwo posiada swoją dziś teoretycznie zupełnie ściśle ustaloną dyscyplinę uzgodnioną z techniką, narzędziem i przeznaczeniem zdobiny i wszelkie gwałcenie tych praw jest nad wyraz karygodne.

To samo należy ustalić w odniesieniu do zeszytów szkolnych. Najracjonalniej postąpimy, jeżeli pozwolimy młodzieży wykonywać tylko to, co dany przedmiot niezbędnie wymaga, nie oszpecając zeszytów zdobnictwem niezdyscyplinowanem.

Jeśli natomiast na ścianach wywieszamy jakieś większe tablice i obrazy, dbajmy o to, by miały swoją normalną oprawę, czyto drewniane ramy wraz ze szkłem, a choćby tylko drążki drewniane, podobnie jak mapy geograficzne. Taką tablicą nie oszpecimy ściany, natomiast przytwierdzanie do ścian rozmaitych papierków gwoździkami i pluskiewkami jest barbarzyńskie.

Liternictwo ma swoje wielkie tradycje i również, jak i w poprzednio omawianych kwestjach, nie można go w współczesnej racjonalnej szkole traktować po dyletancku. Młodzież nie pouczona, podobnie jak w zdobnictwie, popada z łatwością w nałóg brzydkiego wykoszlawiania liter i ozdabiania ich najniedorzeczniejszemi elementami. Najczęściej widuje się litery wykoszlawione i zupełnie nieczytelne, a sprzeczne z podstawowemi zasadami sztuki literniczej.

Przyjąć tu trzeba zasadę, iż najstosowniejszemi będą najbardziej proste litery (jeśli chodzi o druk), wzorowane na rzymskiej antykwie. Litery takie najłatwiej pisać tak zwanem piórem *redis*, które daje kreskę stale jednakowej grubości. Pismo takie nie wymaga żadnych dodatkowych zdobień. Jeśli natomiast piszą uczniowie w zeszytach nie drukiem, lecz pismem zwyczajnem, należy przestrzegać, by i w nagłówkach i tym podobnych ważniejszych częściach tekstu był zachowany ten sam alfabet zwyczajnego pisma. Można tu użyć jedynie tylko podkreśleń prostą linją lub rozbicia tekstu na barwę czarną i np. czerwoną. Trzeba jednak przestrzegać ładu i jednolitości. Wszelkie wyżej wspomniane barwne lub kreskowe podkreślenia nie mogą w całość tekstu wprowadzać zamętu i pstrokacizny, a należy ich używać jak najoszczędniej. W ogólności możnaby jeszcze wspomnieć, że

każda strona pisma jako całość powinna tworzyć zwartą, jednolicie rozplanowaną kolumnę o równych zakończeniach poziomych i pionowych.

W każdym razie licznych zagadnień rysunkowych, jakie przy nauce innych przedmiotów zachodzą, nie należy sobie żadną miarą lekceważyć i traktować ich po dyletancku i barbarzyńsku, jak to się najczęściej dziś dzieje. To też w wypadkach, gdy dany nauczyciel nie umie tych kwestyj rozwiązać, powinien uciekać się do rady i pomocy fachowca-rysownika, którego każda szkoła wyżej zorganizowana niewątpliwie posiada.

Poznań. Władysław Lam.

CHARAKTERYSTYKA NOWEGO PROGRAMU RYSUNKU.

(Referat wygłoszony na konferencji programowo-ustrojowej).

Rysunek w nowych programach uległ znacznej zmianie w ten sposób, że został dostosowany w większym stopniu do psychiki dziecka według najnowszych zdobyczy psychologicznych. Badania psychologiczne rzuciły nowe światło na rozwój dziecka i wykazały, że dzieci młodsze mają rozwiniętą w dużym stopniu fantazję i dlatego w klasach I, II i III program przewiduje najwięcej rysunków z wyobraźni, natomiast w wyższych IV i V przeważają rysunki z pamięci i z pokazu, a w najwyższych klasach (VI i VII) rysunek z natury. Perspektywa uwzględniona jest jedynie w klasie VI i VII.

Dawny program miał cele artystyczne, nowy zaś ma cele utylitarne; wprawdzie zdobnictwo też jest wprowadzone, lecz bardzo skąpo. Założeniem nowych programów bowiem jest „wytworzenie pięknej, ale prostej formy rysunkowej, unikając zbędnego ornamentu". Zdobnictwo występuje przy rysowaniu liter w takim stopniu, aby nie zatracił się kształt liter.

„Liternictwo występuje już od klasy II i ma na celu zaprawienie ucznia do swobodnego i poprawnego kreślenia odręcznie liter".

W szkole powszechnej wyrażamy rysunek zapomocą linji lub plamy barwnej — ołówkiem, kredkami lub kredą we wszystkich klasach, piórem okolicznościowo, poczynając od klasy IV — rysowanie patykiem, zamoczonym w atramencie, od klasy V i okolicznościowo pendzlem. Malowanie farbami wodnemi zaczyna się od kl. III. Rolę pomocniczą spełnia układanka z patyczków kolorowych w kl. I, układanka z papieru w kl. II i III, oraz wycinanie sylwet z papieru w kl. IV.

Rysowanie wyłącznie ołówkiem odzwyczaja ucznia od systematycznej i uważnej pracy, gdyż źle narysowaną linję można łatwo usunąć gumą. Rysunek kredką lub piórem skłania ucznia do uważniejszej pracy. Rysowanie piórem stosujemy przy ilustracjach, w których trzeba przedstawić dużo figur na niewielkiej płaszczyźnie; natomiast kredki, dającej kontur gruby, można użyć przy rysowaniu dużych form.

Celem rysunku jest „wyrobienie w osiągalnym stopniu umiejętności rysowania i malowania przedmiotów świata zewnętrznego, kształcenie spostrzegawczości, pamięci wzrokowej i wyobraźni plastycznej ucznia i rozwijanie poczucia i umiłowanie piękna kształtów i barw".

W rysunku odróżniamy następujące rodzaje ćwiczeń: rysunek poobserwacyjny (z pamięci i pokazu), rysunek z natury, rysunek z wyobraźni jako ilustracja i projektowanie form użytkowych.

Rysunek poobserwacyjny wysuwa się na plan pierwszy ze względu na swoją wartość w zakresie rozwoju spostrzegawczości i pamięci wzrokowej przez obserwowanie kształtów, proporcji, barw i ruchu przedmiotu i winien być stosowany we wszystkich klasach. W klasie I i II przedmioty z najbliższego otoczenia o niezłożonych kształtach, np. nasze zabawki, czapki z papieru, chorągiewki kolorowe, tarcze, pałasze, łódki, ule, domki dla ptaków, drzewa i kwiaty. W kl. III przedmioty użytkowe i twory przyrody, nakładane dowolną farbą, np. zabawki: latawce, jaskółki, koniki, czapki, tarcze, niektóre narzędzia rzemieślników: młoty, piły, łopaty, drzewa: topola, świerk, zwierzęta: krowa, kogut, gęsi.

W kl. IV narzędzia ogrodnicze, niektóre narzędzia rzemieślników: cieśli, stolarza, kowala, pewne sprzęty domowe i szkolne; zwierzęta: koza, koń, kaczka, kogut, ryba; drzewa z liśćmi i bez liści, z owocami. Nakładanie farbami czerwoną, niebieską i żółtą i pochodnemi, zieloną, fioletową i pomarańczową.

W kl. V koń i krowa, jamnik i chart, karp i szczupak, bocian i kaczka, kogut i wrona, marynarz i ułan. Tu występuje zasadniczy kształt całości i części oraz typowe cechy przedmiotu.

W kl. VI strażak, policjant, myśliwy, siostra miłosierdzia, lis, kot, wyroby rzemieślników, drzewa itp. Rysowanie z pamięci drogi, ulicy, toru kolejowego z uwydatnieniem skrótów perspektywicznych i zastosowanie odcieni barw zasadniczych.

W kl. VII narzędzia rolnicze, typy uli, wzorowe kurniki, gołębniki, budynki gospodarskie, różne typy prostych maszyn i środki lokomocji.

Rysunek z natury polega na wyrażaniu przedmiotu linją lub plamą podczas obserwacji, przytem rysujący porównywa rysunek z obserwowanym przedmiotem. Występuje dopiero w kl. V przy

szkicowaniu przedmiotów płaskich; w kl. VI przedmioty płaskie, prostopadłościany, walce i przedmioty z zaznaczeniem cienia; w kl. VII przedmioty użytkowe: dom, skrzynia, szafa, beczka, balja, wiadro itp. z uwzględnieniem skrótów perspektywicznych i cienia, oraz szkice terenowe podczas wycieczek.

Rysunek z wyobraźni polega na wyrażaniu przedmiotu linją lub plamą obrazów, powstających w umyśle, ilustrowanie własnych przeżyć, tematów z lektury i pracy szkolnej.

W kl. I sceny z życia dzieci, z bajek i powiastek np. „co umiecie narysować? Narysujcie dzieci coś ładnego“ itp.;

w kl. II sceny z życia dzieci w domu i poza domem np. „na wakacjach“, „dzieci pasą krowy, gęsi“ itp.;

w klasie III „co dzieci robią w domu, w ogrodzie, w polu“ i „praca dzieci w różnych porach roku“, „kolędnicy z szopką, z gwiazdą, z turoniem“ itp.;

w kl. IV sceny z życia ludzi, wydarzenia i przygody podróżnicze i wojenne np. „ludzie jadą lub idą na targ“, „żołnierze maszerują“ itp.;

w kl. V „ładowanie towarów na okręty“, samoloty polskie itp.;

w kl. VI perspektywicznie dom kilkunastopiętrowy, okręt pasażerski itp.;

w kl. VII skrzynki, pudełka, półki, taborety, stoliki, słupy reklamowe.

W klasie VI rozpoczyna się rysowanie i malowanie przedmiotów na podstawie opisu, podanego przez nauczyciela. W kl. VII występuje projektowanie form użytkowych (sprzętów, zabawek, godeł rzemieślniczych itp.).

„Temat rysunkowy winien być opracowany zasadniczo w ciągu jednej godziny lekcyjnej, w pewnych wypadkach można rozłożyć pracę łącznie z obserwacją na dwie lekcje, przyczem wyklucza się lekcję, trwającą dwie godziny szkolne bezpośrednio po sobie następujące“.

Na rysunek program przewiduje po 2 godziny tygodniowo, w kl. I dwa razy po pół godziny.

Rysunek związany jest ściśle z innemi przedmiotami. Na lekcjach rysunku dzieci projektują formy użytkowe, które przeważnie winny być wykonane na lekcjach zajęć praktycznych. Związek z matematyką polega na kształceniu zmysłu przestrzennego i rysowaniu figur geometrycznych, z przyrodą przez obserwowanie otoczenia i przedmiotów użytkowych, z geometrją przy kreśleniu planów, map i szkiców z wycieczek, wreszcie z językiem polskim przez kształcenie wyobraźni oraz poznanie kultury plastycznej i zabytków narodowych i regjonalnych.

Lipnik (woj. kieleckie). Ferdynand Potocki.

„ANTEK".

(Sprawozdanie z opracowania nowelki B. Prusa w V-ej kl szkoły powsz.).

Bardzo jest dobrze, jeżeli równolegle z opracowywaniem czytanek z *Książki do czytania* na terenie wyższych klas szkoły powszechnej opracowujemy i pewne krótkie utwory literackie (najlepiej nowelki) w całości. To urozmaica ogromnie nauczanie języka ojczystego, a nietylko urozmaica, ale i uzupełnia. Kto chciałby z tem zagadnieniem nieco bliżej się zapoznać, usłyszeć argumenty, przemawiające za stosowaniem lektury zamiast wypisów w szkole powszechnej, tego odsyłam do *Szkoły twórczej* Rowida, do rozdziału, traktującego o nauczaniu języka ojczystego.

Od siebie dodam tylko, że nie podzielam całkowicie stanowiska dr. H. Rowida, opowiadającego się za całkowitem usunięciem *Książki do czytania* ze szkoły; twierdzę, że t. zw. *Książka do czytania* bynajmniej nie przeszkadza opracowywaniu także pewnych utworów literackich w całości; wręcz przeciwnie, często pomaga w ich lepszem zrozumieniu, często jest punktem wyjścia. Jest np. w książce wyjątek z jakiejś nowelki. Przy opracowywaniu zlekka nadmieniamy, że moglibyśmy zapoznać się i z całym utworem. Ponieważ urywek podobał się dzieciom, zradza się duże zainteresowanie dla całości utworu, wytwarza się niezwykle przychylna atmosfera.

Zresztą im więcej mamy materjału do czytania, materjału różnorodnego, tem jest lepiej; można więc z powodzeniem pogodzić książkę z nowelkami.

Wiemy przecież wszyscy, że jakość pracy, jej poziom, życiowość i żywość we wszystkich dziedzinach, a więc i w dziedzinie nauczania języka ojczystego, zależy przedewszystkiem od nas a nie od książek, jakich używamy w szkole.

Z najgorszą książką możemy mieć rezultaty wspaniałe i naodwrót.

Nasza wartość jako nauczycieli decyduje przedewszystkiem o poziomie dydaktycznym i wychowawczym szkoły.

Po tych paru wstępnych uwagach przejdźmy do zagadnienia właściwego.

Praca nad nowelką B. Prusa składała się z trzech zasadniczych części, z trzech jakby punktów:

1. pracy domowej (przygotowawczej),
2. pracy szkolnej i
3. pracy piśmiennej, będącej zastosowaniem i wykorzystaniem wiadomości i umiejętności pracy domowej i szkolnej.

Praca domowa, przygotowawcza, polegała na przeczytaniu nowelki.

Żadnych poleceń innych, żadnych prac, związanych z pierwszem czytaniem, nie dawałem. Dlaczego? Kierowałem się pewnemi spostrzeżeniami życiowemi. Jeżeli np. wchodzimy na wystawę obrazów, to przecież chcemy najpierw sami, bez żadnych komentarzy, bez żadnych wyjaśnień rozejrzeć się, zrozumieć je po swojemu, przeżyć je na własną miarę. Dopiero później, gdy to i owo, przy szczegółowszem oglądaniu, staje się dla nas niezrozumiałe, poszukujemy wyjaśnień i komentarzy, ale jest to już raczej przeżycie intelektualne, przychodzi ono po pewnem przeżyciu artystycznem, uczuciowem.

To samo mamy i w literaturze pięknej. Analiza utworu przeżyć, odczuć artystycznych nie daje, ona może je uzasadnić, nie może ich jednak wywołać. I dlatego też często spotykamy się z takiem zjawiskiem, że im dłużej utwór jakiś opracowujemy, analizujemy, badamy, tem bardziej to pierwsze odczucie, ten nastrój, jaki dany utwór potrafi w nas wzbudzić, oddala się od nas i później już możemy czytać *Pana Tadeusza* z takim samym nastrojem, jakbyśmy czytali np. rozdział z podręcznika geograficznego o Litwie. Taka wiwisekcja utworów literatury pięknej, szczególnie na poziomie szkoły powszechnej i średniej, jest wysoce niebezpieczna, czasem wręcz szkodliwa.

Ale wracajmy do naszego „Antka".

Kiedy już dzieci nowelkę przeczytały, rozpoczynamy p r a c ę s z k o l n ą od takiej oto rozmowy.

Mówię do klasy te mniej więcej słowa:

— Słuchajcie dzieci, przy czytaniu różnych książek, różnie się zachowujemy, tak samo ja, jak i wy pewnie. Czasem, to człowiek przestaje czytać, dalej nie może, bo aż coś w gardle nas ciśnie, a oczy łzami zachodzą. Znacie pewnie i wy takie książki (głosy: pogrzeb Pana Wołodyjowskiego). A właśnie, choćby ta scena. Innym znów razem, aż nas boki bolą od śmiechu, aż ktoś z drugiego pokoju przychodzi, jeżeli jesteśmy sami, pytać się, co nam się stało. Przy innych jeszcze książkach bierzemy ołówek do ręki i co pewien czas wypisujemy sobie jakieś mądre powiedzenia, mądre rady; nie śmiejemy się, nie jest nam też tak przykro, ale często coś wypisujemy, a przy czytaniu jesteśmy zamyśleni, nie słyszymy nawet, gdy ktoś do nas podejdzie.

Otóż jestem ciekawy, jak zachowywaliście się przy czytaniu „Antka"; przypomnijcie sobie.

Wszystkie dzieci zgłaszają się, chcą mówić, ale już widzę, że jednomyślności niema, zdania są podzielone, rozpoczyna się dyskusja dwójkami, trójkami. Po pewnej chwili klasa siedzi spokojnie, zaczynamy.

Dla mnie samego było to też, przyznam, bardzo ciekawe.

— Śmiałem się, ogromnie, proszę pana. —

— I ja też.

— I ja też.

I takich odpowiedzi sporo, może nawet większość. Ale są i inne, lecz te zostawiam sobie na koniec, a tymczasem ciągniemy dalej z pierwszą grupą, ciągniemy (z mojej woli) rzecz do absurdu, jako, że absurdalne sytuacje doprowadzić mogą czasem do radykalnego zwrotu. Tak jak podróżnik, w ciemną noc idący a stanąwszy w polu, nie wie, czy idzie dobrze czy źle i dopiero kiedy wpadnie w rzekę, przekonuje się, że zbłądził, bo rzeki po drodze jego nie miało być.

Pytam więc, które to miejsca najwięcej tak je śmieszyły, były takie najweselsze?

— Jak Rozalkę w piec wsadzali —

— Jak Antkowi na rozgrzewkę dawali —

— Jak Antka wóz przejechał.

Inna grupa dzieci (ta, która była innego zdania o Antku) już nie może usiedzieć.

— Ojej — Co on plecie —

— To jest wesołe?!

Cóż było z tem robić! Tłumaczyć, wyjaśniać — nie. To byłoby przemawianiem do intelektu tylko, a nie do serca. A mnie właśnie o to pierwsze odczucie, o to przeżycie chodzi. Wobec tego ja wam, dzieci, jeszcze raz sam odczytam te wszystkie urywki, które jednym dzieciom wydały się tak śmiesznemi a innym najsmutniejszemi.

Czytam scenę z Rozalką, najtragiczniejszą może, obok zakończenia.

— Bardzo wesołe to nie jest — odzywa się jeden z chłopców, jeden z tych, dla których Antek był takim „śmiesznym". Odetchnąłem z ulgą. Antek uratowany. Będziemy mogli dalej pracować.

Na zakończenie tej pierwszej godziny, najtrudniejszej i najważniejszej, daję dzieciom do domu następujące zagadnienia do przemyślenia:

1. kim był Antek (główna postać nowelki) i
2. co B. Prus chciał powiedzieć czytelnikom w tym utworze?

Odpowiedzi mają być ustne.

Całą następną godzinę poświęciliśmy zagadnieniu pierwszemu.

Rozdaję dzieciom kartki białego papieru, każę przygotować ołówki, sam biorę kredę w rękę. Zaczynamy. Odpowiedzi dzieci przytaczam w dosłownej ich redakcji.

1. Antek był sierotą,	5. był nieszczęśliwy,
2. „ był wieśniakiem,	6. miał dobre serce,
3. „ był „zmyślny",	7. był samoukiem,
4. miał zamiłowanie do rzeźbiarstwa,	8. ładny był.

Ja piszę na tablicy, dzieci na owych kartkach.
— Czy Antek był taki sam, jak wszystkie inne dzieci?
— Nie!
— Czemże się Antek różnił od innych dzieci?
Po krótkiej wymianie zdań ustalamy, że nie wszystkie dzieci są tak „zmyślne“, że nie wszystkie mają zamiłowanie do rzeźbiarstwa.

A teraz stawiam klasie takie pytanie:

— Czy znacie jakieś nazwisko Polaka, który jest wielkim i znanym dlatego, że miał wielkie zamiłowanie do czegoś np. do muzyki, pisania książek, malowania obrazów, rzeźby?
Chwila milczenia.
— Paderewski,
— M. Konopnicka,
— Matejko, Grottger,
— Wittig (rzeźbił pomnik ku czci poległych lotników; wiadomość tę dzieci zdobyły z gazetki szkolnej).
A jak my takich ludzi jak: Paderewski, Konopnicka, Matejko, Grottger, Wittig nazywamy?
— Artystami!
— To i Antka, proszę pana, możemy nazwać artystą!
Chcę się upewnić, czy dzieci dostatecznie są o tem przekonane, mówię więc:
— Ale przecież Matejko pozostawił nam tyle obrazów, Konopnicka tyle pięknych wierszy i książek, a o Antku nie wiemy nic; czyż więc napewno możemy go nazwać artystą?
— Bo Antek był biedny, nie uczył się, ale gdyby tak skończył szkołę, a ludzie zaopiekowali się nim, to napewno z niego wyrósłby wielki artysta i pozostawiłby po sobie wiele pamiątek, wiele rzeźb.
— Macie dzieci rację, Antka istotnie możemy nazwać artystą, artystą-rzeźbiarzem.

Ścieram (według wskazówek dzieci) dwa punkty: Antek był zmyślny i Antek miał zamiłowanie do rzeźbiarstwa, a wpisuję dużemi literami: A n t e k b y ł a r t y s t ą.

Właściwy i najważniejszy cel lekcji został osiągnięty. Idziemy jednak jeszcze nieco dalej.
— Czy wszystko już powiedzieliśmy sobie o Antku?
— Wszystko!
— Posłuchajcie więc, ja o kimś z was coś powiem, a wy mi odpowiecie, czy o Antku możnaby jeszcze coś podobnego powiedzieć.
— Ala jest dziewczynką wzrostu średniego, jak na swój wiek, jest ciemną blondynką, nosi zawsze czarny fartuszek z białym

kołnierzykiem, chodzi w czarnych pantoflach, twarz ma bladą, jest wątła.

— Można i o Antku coś takiego powiedzieć, mianowicie to, jak wyglądał.

Wyszukujemy więc odpowiednie urywki z nowelki i zapisujemy: ja na drugiej połowie tablicy, dzieci na drugiej połowie kartki.

Pytam się:

— Jaka jest różnica między tem, co najpierw powiedzieliśmy o Antku, a tem, co później?

— Najpierw mówiliśmy, jakim on był, a później, jak wyglądał.

— To, co mówiliśmy o nim później, to można zobaczyć, a tego pierwszego zobaczyć nie można. Żeby tak o nim można mówić, to trzeba dłużej z nim być, trzeba go poznać, trzeba widzieć jego robotę.

Pytam się, czy dzieci nie wiedzą, jak to się nazywa, takie omawianie jakiejś postaci.

Nie wiedzą.

Mówię, że to jest charakterystyka, wyraz ten zapisuję na tablicy, dzieci na kartkach.

— Nad czem więc zastanawialiśmy się całą dzisiejszą lekcję?

— Nad charakterystyką Antka.

— Jaka może być charakterystyka?

— „Widziana", „wzrokowa" i jaki kto ma charakter — „środkowa".

Ponieważ istotę rzeczy dzieci dobrze uchwyciły, a brakuje im tylko terminów, mówię, że może być charakterystyka zewnętrzna i wewnętrzna.

W krótkiej rozmowie dochodzimy do wniosku, że, jeżeli chcemy kogoś dobrze scharakteryzować, musimy podać zarówno jego charakterystykę wewnętrzną jak i zewnętrzną.

Praca domowa na najbliższą lekcję języka ojczystego: „Charakterystyka Antka". Pracę tę dzieci mają wykonać piśmiennie, jako ćwiczenie stylistyczne. Kartki z notatkami zabierają z sobą, przydadzą im się przy wykonywaniu powyższej roboty.

Na tem skończyła się godzina druga. Na godzinie trzeciej zastanowimy się nad zagadnieniem: Co B. Prus chciał powiedzieć czytelnikom w tym utworze?

Temat zagadnienia wypiszę na tablicy, podkreślam go i słucham, co dzieci mówią; są dobre odpowiedzi, są i złe. Przy tych ostatnich zatrzymujemy się, by po krótkiej dyskusji odrzucić je, odpowiedzi dobre zapisujemy sobie: ja na tablicy, dzieci na kartkach.

Oto ich treść, w poprawnej już redakcji:

1. Nędza wsi.
2. Ciemnota wsi.
3. Zabobon sprowadzić może nieszczęście.
4. Wśród najbiedniejszych warstw możemy spotkać ludzi z wielkiemi talentami.
5. Brak oświaty marnuje ludzi zdolnych.
6. Trzeba, żeby wszędzie były szkoły.

Zastanawiamy się, czy wszystko to, co Prus mówi o wsi w swojej nowelce, możnaby odnieść do dzisiejszej wsi i dochodzimy do wniosku, że oczywiście nie. Następuje pewne wyjaśnienie z mojej strony. Mówię, kiedy B. Prus żył, charakteryzuję ówczesne stosunki (świadome utrzymywanie warstw włościańskich w ciemnocie, jaki miała w tem interes Rosja), i działalność B. Prusa, zmierzającą do tego, by oświecone warstwy społeczeństwa polskiego same zajęły się losem swych współbraci-wieśniaków; wspominam, że takich ludzi jak Prus, do tego samego nawołujących w swoich książkach, było wielu, że niektórzy z nich pewnie dzieciom są znani, np. M. Konopnicka, H. Sienkiewicz.

Na tle tej pogadanki śródlekcyjnej wyłaniają się, specjalnie przeze mnie podkreślone, dwa motywy:

1) ważność bytu niepodległego w życiu narodu,
2) postęp, doskonalenie się życia indywidualnego i zbiorowego.

Dzieci pytają, dowiedziawszy się, kiedy Prus umarł, czy żyje jeszcze ktoś, kto razem z Prusem pracował.

W związku z tem pytaniem wspominam o A. Świętochowskim, mówię, że mieszka w Warszawie, ile ma w tej chwili lat. To dla dzieci jest ważne, to im postać B. Prusa czyni bliższą, postać tę sobie umiejscowiły w czasie i w przestrzeni, jej pracę i istnienie wiązały z pracą i życiem osób innych.

Na tem skończyła się godzina trzecia. Jako ćwiczenie domowe dzieci mają napisać opowiadanie na temat: „Dalsze losy Antka“. Temat spotkał się z żywem i przychylnem bardzo przyjęciem ze strony całej klasy, niektóre dzieci obiecują, że zapiszą cały zeszyt.

Na następnych trzech godzinach czytamy w klasie głośno nowelkę i wyjaśniamy sobie niezrozumiałe wyrazy i całe zwroty. Czytamy dopiero w tej chwili dlatego, że: 1) niezrozumiałe wyrazy i zwroty bynajmniej nie przeszkodziły w zrozumieniu całości utworu, 2) czytanie, połączone z wyjaśnieniami na początku, spowodować mogłoby pewne znudzenie, a te przeżycia i odczucia, których dzieci doznały po samodzielnem przeczytaniu, mogłyby się stępić, jakby rozpłynąć, zblednąć, stracić na swej bezpośredniości,

a więc i na żywości; należało tak zorganizować pracę, by dzieci mogły bezpośrednio, po samodzielnem przeczytaniu utworów, dać wyraz swoim myślom i uczuciom; w tym czasie, kiedy dzieci chciały mówić o nowelce, nie pozwolić im na to, a kazać nowelkę jeszcze raz głośno w klasie czytać i wyjaśniać, to znaczy to samo, co iść przeciw zainteresowaniom klasy, płynąć pod prąd.

W związku z wyjaśnieniami próbujemy sobie ustalić na mapie w przybliżeniu okolicę kraju, w której mogła być położona rodzinna wioska Antka, zbieramy dowody na potwierdzenie, że działo to się w zaborze rosyjskim.

W zakończeniu chciałbym jeszcze na jeden moment zwrócić uwagę. Nowelkę tę opracowywałem w swoim czasie w środowisku wiejskiem i biednem, obecnie pracuję w mieście i mam w klasie większość dzieci ze sfer względnie zamożnych, jak na dzisiejsze stosunki. Zauważyłem zupełnie różne reakcje.

Dzieci ze wsi lepiej odrazu zrozumiały i odczuły Antka, dla nich „Antek" nie był utworem, który się czyta ze śmiechem, a śmierć tragiczna Rozalki nie była momentem najweselszym. Z obecnym zespołem klasowym miałem trochę kłopotu, zanim udało mi się na właściwą drogę jego myśli i uczucia skierować. Oczywiście, że wytłumaczyć ten stan rzeczy można sobie łatwo.

Ostróg (woj. wołyńskie). Stanisław Wiącek.

CZYTANKA „ANTEK".

(Protokół z lekcyj języka polskiego w oddz. IV.)

Uwagi wstępne: Dla lepszego zrozumienia całokształtu jednostki metodycznej poprzedzam lekcje kilkoma uwagami.

Powyższa czytanka opracowana została w dwu godzinach lekcyjnych na podstawie *Czytanek polskich* dla IV oddz. szkoły powszechnej St. Tynca i J. Gołąbka, str. 51, w której to znajduje się początek znanej powiastki „Antek" B. Prusa.

Celem lekcyj było stosownie do programu ministerjalnego (język polski) — oprócz innych w nim wymienionych — przedewszystkiem „wzbudzenie zamiłowania i wyrobienie uzdolnienia do czytania, jako środka kształcącego umysł i serce" oraz „zrozumienie języka książkowego: a) prozy autorów popularnych, tj. tych książek, z pomocą których uczeń po ukończeniu szkoły uzupełniać będzie swe wykształcenie". W myśl programu szczegółowego na oddz. IV wybrano dłuższą powiastkę i w czasie pierwszej lekcji przeprowadzone zostało ciche czytanie, na które nowsza dydaktyka kładzie duży nacisk. (Porównaj Andersena:

Ciche czytanie i recenzję St. Nowaczyka o tejże książce w „P. S". Nr. 8.) Wybrano tu zatem czytankę „Antek" dla lepszego poznania autora, z którym uczniowie już się zetknęli na początku roku szkolnego w czytance „Dzielna dziewczyna" (St. Tync i J. Gołąbek. Tamże str. 91, jako wyjątek z „Na wakacjach" B. Prusa).

Lekcja przeprowadzona metodą „uczenia się pod kierunkiem". Ten system nauczania — jakkolwiek stanowi dopiero próbę w tym kierunku — został jednak zakwalifikowany przez władzę szkolną podczas wizytacji (kiedy to podobnie przerabiałem inną czytankę), jako „zupełnie dobry". I ta właśnie okoliczność spowodowała, że dzielę się swem doświadczeniem na łamach *Przyjaciela Szkoły*.

Wkońcu jeszcze kilka drobniejszych uwag. Pomiędzy wybraną czytanką a materjałem z geografji (omawiano temat: „Z biegiem Wisły"), istniała pewna korelacja. I pod tym względem starałem się zadośćuczynić wymogom dydaktycznym.

W niniejszym protokóle lekcyjnym zdaję obszerniej sprawę z przebiegu pierwszej lekcji, uważając ją za część najważniejszą, drugą natomiast podaję w formie skróconej. Przytem wypada mi jeszcze zaznaczyć, że, posługując się metodą „uczenia się pod kierunkiem", niezawsze stosuję jednaki plan pracy, bo taki sposób traktowania przedmiotu oznaczałby powrót do tradycyjnego szablonu, który zbyt nuży dzieci i pożądanych rezultatów nie daje.

Celowo też unikałem przy objaśnieniach i omawianiu treści czytanki dawniej stosowanego „wałkowania" ustępu po ustępie, co wywołałoby u uczniów prędzej wstręt niż zamiłowanie do czytania.

Dla lepszego poznania i ukochania dzieł autora obejmował dalszy plan pracy w języku polskim w tejże klasie dobrowolne przeczytanie w domu choć przez kilku uczniów całej powiastki „Antek", oraz opracowanie czytanki bez tytułu na str. 169 wymienionej książki — urywka z *Pierwszych opowiadań* B. Prusa.

Właściwe lekcje.

1. Na wstępie uczniowie przypomnieli sobie, jakie czytali czytanki w oddz. IV na początku roku szkolnego, oraz ich autorów. („Pamiętnik z kolonji wakacyjnej" J. Korczaka i „Dzielna dziewczyna" B. Prusa — St. Tync i J. Gołąbek. Tamże, str. 2 i 91). Potem dowiedzieli się, że mają poznać nową czytankę Prusa, która znajduje się na str. 51. Wyjęli i otworzyli książki, podczas czego odwróciłem tablicę, na której napisałem w przerwie następujący plan pracy:

1. Przeczytaj pocichu czytankę i podkreśl lekko wyrazy i zwroty nieznane.

2. Staraj się je objaśnić.
3. Podziel czytankę na części i ustal ich tytuły.
4. Opowiedz treść czytanki.

2. (Cicha praca, trwająca około 20 minut.)

Uczniowie odczytali pocichu plan pracy z tablicy, poczem zabrali się do pracy. Przechadzałem się między ławkami, przyglądałem się, jak uczniowie pracują, zwracałem niektórym dyskretnie uwagę na ten lub ów wyraz; gdzie trzeba było, udzielałem pomocy, przeglądałem kartki, na których dzieci zapisywały tytuły odstępów czytanki itd.

3. (Głośna nauka, trwająca około 25 minut.)

Gdy większa część uczniów książki zamknęła, by sobie pocichu opowiedzieć treść czytanki, zaczęła się głośna praca sprawozdawcza, uzupełniająca a obejmująca punkt 2 do 4 wymienionego planu. Uczniowie wypisali na tablicy ściennej wyrazy nowe, poprzednio w czytance podkreślone, lub też na kartce wypisane, albo też wreszcie przez nauczyciela podyktowane. Na tablicy widniały następujące wyrazy i zwroty z czytanki „Antek“:*)

tarnina,	+ rozum do objaśnień,
śliwki węgierki,	prom,
dopust Boski,	+ lekcja poglądowa,
ś t r a f,	przewoźnicy,
stratowany,	kontent,
+ pokrzywami wysmaruje,	k o z i k,
spokojności,	a k u r a t.

Następnie podkreślają uczniowie w kolumnie te wyrazy, które są w książce i przy końcu czytanki przez autorów wytłumaczone, korzystając w ten sposób z dodanego „słownika“ i komentarza. Nieznane i w książce nieobjaśnione wyrazy i zwroty starali się wspólnemi siłami (jeden uczeń tłumaczył drugiemu, a moja rola ograniczała się do korygowania i uzupełniania), posługując się przytem *Ilustrowanym słownikiem M. Arcta*, który mieli do dyspozycji. Z niego odczytywali głośno potrzebne dane. Gdy ich tam nie znaleźli, głos miałem ja, jako ostatnie ale nie jedyne źródło wiedzy. Kiedy już żaden z uczniów nie miał żadnych wątpliwości i zapytań, pytałem jeszcze o wyrazy i zwroty, przez uczniów pominięte, jako rzekomo zrozumiane, które również zapisane zostały na tablicy. (Oznaczono je powyżej krzyżykami.)

Po wyczerpaniu objaśnień językowych i rzeczowych uczniowie zaproponowali podział czytanki na pewne części i podali ich tytuły, z których wybrali najlepsze i zapisali je także na tablicy. Było to zarazem wysunięcie głównych myśli czytanki. W wymienionej czytance zaproponowali m. in. takie tytuły:

*) Na tablicy zapisano je w j e d n y m szeregu.

1. Wieś Antka i jej okolica.
2. Przygody Antka.
3. Antek a wiatrak.
4. Antek — majster.

1. Wieś rodzinna Antka.
2. Rodzina Antka.
3. Zajęcia Antka.

1. Opis wioski, w której mieszkał Antek.
2. Przygody i ciekawość Antka.
3. Przejazd Antka na promie. Itd.

Wreszcie nastąpiło streszczenie czytanki i odpis notatek z tablicy (wyrazów do słowniczka, tytułów do bruljonów) oraz zadanie prac domowych, mianowicie: ćwiczenia się w głośnem czytaniu i piśmienne uzupełnienie kolumny odpisanych wyrazów i zwrotów w słowniczku po ich prawej stronie.

II.

Druga lekcja prowadzona była w zasadzie także metodą „uczenia się pod kierunkiem" i obejmowała następujące zajęcia:

1. Czytanie głośne przez uczniów (w miarę potrzeby czytanie wzorowe nauczyciela) około 25 minut.

2. Omówienie czasu, miejsca, przebiegu akcji, zestawienie i omówienie osób (a także krótki życiorys Prusa wg. dopisku autorów *Czytanek polskich*, umieszczonym przy końcu czytanki „Antek") około 10 minut.

3. Opracowanie czytanki na tematy. (W ilu obrazach zamknąłbyś treść czytanki? Podaj tytuły tych obrazów. Kto z was chce może w domu utrwalić pendzlem ten obraz, który mu się najlepiej podoba?) Ta część lekcji zajęła około 10 minut.

Lekcja została zakończona zachęceniem uczniów do czytania powiastki „Antek", w której dowiedzą się więcej o losach chłopca.

Poznań. Marjan Boruszewski.

ZAGADNIENIE NAUCZANIA HISTORJI

NA VII MIĘDZYNARODOWYM KONGRESIE HISTORYKÓW.

Sprawa nauczania historji jest dziś doniosłem zagadnieniem we wszystkich krajach, interesującem nietylko historyków zawodowców. Leży ona na sercu działaczom politycznym i społecznym, ściąga na siebie uwagę szerokich warstw społecznych, jest na ustach tych wszystkich, dla których kultura i cywilizacja posiada jakąkolwiek wartość. Wiąże się bowiem ściśle z wykuwaniem współczesnego poglądu na świat, z obejmującem wszystkie kraje przewartościowaniem dotychczas ustalonych wartości, z poszukiwaniem nowych ideałów.

Nic też dziwnego, że Międzynarodowy Kongres Historyków, który odbył się niedawno w Warszawie, poświęcił tej sprawie dużo czasu.

Zagadnienie nauczania historji ma już swą przeszłość na terenie międzynarodowym. Poruszała go Komisja Współpracy Intelektualnej przy Lidze Narodów, omawiając zapoczątkowany w 1924 r. Instytut Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej w Paryżu, a w 1930 r. Komitet Ekspertów przy tym Instytucie wysunął szereg projektów.

W 1927 r. Międzynarodowy Komitet Nauk Historycznych ustanowił specjalną Komisję Nauczania, a na zjeździe międzynarodowym w Oslo w 1928 r. powstała sekcja (sekcja XIV) nauczania historji. Nie była ona jednak zharmonizowana, w pracy jej znać były wahania i niedomówienia, nieśmiało stawiano tam kwestje, piętrzyły się najróżnorodniejsze trudności.

Inaczej potraktowała sprawę tę sekcja na kongresie tegorocznym w Warszawie.

Na obradach przeważała, przytłaczała wprost większością narodowość polska i choć obrady toczyły się w językach obcych, sekcja posiadała charakter najbardziej polski. I w liczbie referatów największy odsetek stanowiły referaty, zgłoszone z Polski. One też były najbardziej istotne, różniąc się tem od innych, że przeważnie nie poruszały spraw szczegółowych, lecz traktowały ogólnie nauczanie historji, podchodząc do najbardziej palących zagadnień, mówiąc o podstawach nauczania historji wogóle.

Na plan pierwszy pod względem ujęcia i wnikliwego podejścia do aktualnych problemów bezsprzecznie wysunął się jakby „programowy" referat dr. Haliny Mrozowskiej pt. „Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historji". Referat ten poruszył najistotniejsze problemy współczesnego nauczania historji i próby rozwiązań. Czynił to w sposób przejrzysty, konsekwentnie i logicznie. Dr. Mrozowska zastanawiała się nad celem szkoły, która powinna przygotowywać do życia, szkoły nie oderwanej od swego podłoża i współczesności, lecz umiejscowionej w przestrzeni i czasie, ściśle związanej z krajem i jego wymogami. Szkoła taka musi dać wychowankom wartości, uznane w społeczeństwie. Rolę szczególną odgrywać więc musi w niej historja, której nauczanie powinno być ściśle związane z ideologją państwa. Cel nauczania historji to poznanie wartości, które w danej chwili i w danem państwie cenimy. Nauczanie historji zespolone być musi z wyraźną ideologją wychowawczą, jako wytyczną nauczania. W przeciwnym razie celu swego nie osiągnie. Oto najciekawsza i najistotniejsza teza referatu. Poza tem nauczanie historji ma dać wiadomości „o genezie zjawisk współczesnych" i umiejętność oceny tych zjawisk. Musi wniknąć w sens zjawisk historycznych, dać ich mechanizm. Proces historyczny musi być zrozumiany. Nie można operować mętnemi wyobrażeniami, banalnemi frazesami lub niedość zdefinjowanemi

pojęciami. Należy je konkretyzować, dostosowywać do poziomu i wieku młodzieży. A jednocześnie należy stać na straży prawdy historycznej. Zadania te są trudne, lecz tak tylko pojęte nauczanie historji dać może pożądany rezultat.

Inne referaty nie objęły już tak szerokiego zakresu. P. dr. W. Moszczeńska w referacie „Swoistość metodyki historji, jako konsekwencja samoistności metodologicznej nauk historycznych" zajęła się sprawą konkretyzacji w nauczaniu historji; szkoda tylko, że prawdopodobnie z braku czasu i konieczności zwężenia rozmiarów referatu „konkretyzacja" ta wypadła — trochę niejasno.

Następnie p. dr. Knapowska mówiła o nauczaniu historji w związku z kształceniem pamięci, p. dr. J. Krasicka zastanawiała sie nad międzynarodową wymianą materjału dydaktycznego, p. dr. Cz. Nanke poruszył sprawę map historycznych, p. prof. Otlet z Paryża wysunął b. interesującą kwestję realizacji międzynarodowego atlasu cywilizacji, p. prof. Mommsen z Marburga dał ogólny pogląd na sprawy nauczania historji, zgodnie z prawdą „objektywną", p. Maley z Paryża mówił o wykształceniu humanistycznem, jako podstawie koncepcji międzynarodowego wykształcenia itp.

Sekcja dydaktyczna poruszyła wiele życiowych problemów, poszczególni referenci dali swe rozwiązanie a jednak i na tym zjeździe znać było ucieczkę przed zbyt wyraźnem i śmiałem postawieniem kwestji. Referenci, z wyjątkiem jednej p. dr. Mrozowskiej, albo nie widzieli drażliwych problemów albo też starali się przez nie prześlizgnąć.

Z zagadnień palących i drażliwych nauczania historji najobszerniej zastanawiano się nad sprawą prawdy naukowej i objektywizmu w nauczaniu. W świetle wygłoszonych przemówień kwestja ta została jakby rozwiązana. Zasada wychowywania przez lekcje historji nie kłóci się z objektywizmem historycznym. Zagadnienie stosunku historji najnowszej i czasów odległych, stawiane było z pewnem onieśmieleniem, choć wyczuwało się to z przemówień, że przewagę oddają czasom najnowszym. Kwestja współczesności w nauczaniu historji, zdawałoby się tak jasna, została postawiona wyraźnie tylko przez p. Mrozowską, a przecież kwestję nauczania historji da się rozwiązać tylko pod kątem widzenia współczesności. Przeszłość nie zespolona z współczesnością, nie zespalająca wartości współczesnych z temi, jakie były w przeszłości, przeszłość, której punktem wyjścia nie będzie teraźniejszość, w szkole nie przedstawia żadnej wartości, ogranicza się tylko do „formalnego" nauczania, niweczy zupełnie wychowawczy cel historji.

I wreszcie problem ostatni, najbardziej może aktualny i drażliwy — to nauczanie historji, zespolone z wychowaniem ogólnem, to sprawa uspołecznienia nauczania, dostosowania do wymogów, potrzeb i celów państwa. I choć z wygłoszonych referatów widać było, że nauczanie historji pozbawione jest głębszej treści i swej racji bez wyraźnego zespolenia z ideologicznem wychowaniem, sprawa ta nieomal, że była pominięta zupełnie. I znów nasuwa się tu zagadnienie kryzysu dotychczasowych wartości ideologicznych i wykuwanie nowych grupujących się dookoła idei państwa, jako jedynej, która nietylko nie padła w ogniu wojny światowej lecz skrzepła i utrwaliła się.

Kwestja nauczania historji bez zespolenia z tym kośćcem ideologicznym współczesności, jakim jest idea państwa, nie będzie mogła być rozwiązana. Dlatego też zagadnienie nauczania historji pozostaje nadal otwarte, mimo wielu zdawałoby się wyczerpujących ten temat gruntownych referatów.

(Warszawa.) G. P.

POKŁOSIE XIV ZJAZDU LEKARZY I PRZYRODNIKÓW W POZNANIU.

W ramach Zjazdów Lekarzy i Przyrodników obradują też sekcje stosowanych nauk przyrodniczych. Stąd też w każdym takim zjeździe, odbywającym się co cztery lata w jednem z polskich miast uniwersyteckich, jest zorganizowana sekcja przyrodniczo-dydaktyczna, która obraduje nad kwestjami nauczania przyrodoznawstwa.

Ostatni XIV Zjazd odbył się w Poznaniu od 11—16 września br., gdzie jako 11 sekcja obradowali profesorowie i nauczyciele nauk przyrodniczych.

Rozważano tam w związku z referatami sprawy teoretyczne i praktyczne, związane z nauczaniem przyrodoznawstwa w szkole powszechnej, średniej i wyższej. Poruszono wszystkie niemal zagadnienia doby ostatniej i zgłoszono szereg wniosków, które będzie realizowała w ciągu czteroletniego okresu wybrana komisja międzyzjazdowa.

Ażeby dać niejakie pojęcie o treści obrad, podam tytuły referatów.

W pierwszym dniu obrad wygłoszono następujące referaty:

1. Wizyt. dr. Męczkowska T. (Warszawa): „Dydaktyczna i wychowawcza rola przyrodoznawstwa w programie nauki szkolnej".

2. Doc. dr. Słomiński P. (Warszawa): „Znaczenie wychowawcze nauk przyrodniczych".

3. Dyr. Ordyński P. (Warszawa): „Nauczyciel przyrodnik, jako czynnik kształtujący świadomych obywateli kraju".

4. Kociejowski W. (Warszawa): „Cele nauczania przyrodoznawstwa z punktu widzenia aktualnych zagadnień naszej pedagogiki".

5. Dr. Goriaczkowski W. (Warszawa): „Ujmowanie zagadnień przyrodniczych w szkolnictwie ogólnokształcącem w związku z życiem gospodarczem kraju".

6. Wyszomirska M. (Kalisz): „Zadania i organizacja kółek przyrodniczych i ich znaczenie obywatelsko-wychowawcze na terenie szkoły średniej".

7. Dr. Rewieński L. (Warszawa): „Rola kółek przyrodniczych jako czynnik społeczno-twórczy".

8. Szymańska K. (Tarnopol): „Praca twórcza kółka biologicznego i kółka ochrony przyrody jako czynnik wychowawczy".

9. Wiz. Mączak (Warszawa): „Idea przewodnia nowych programów w nauczaniu przyrodoznawstwa".

Jak widać z powyższego, w pierwszym dniu zjazdu omawiano kwestje teoretyczne, związane z realizowaniem nowych programów i ich współczesnemi zagadnieniami wychowawczemi.

Drugi dzień zjazdu poświęcono obejrzeniu wystawy pt. „Przyroda, Zdrowie i Opieka Społeczna", którą otworzył Pan Prezydent w dniu 12 września na byłych terenach P. W. K. Dział dydaktyczny mieści się w pawilonie 6. Wystawiono tam preparaty szkolne z botaniki pod mikroskopami Kolberga, cztery akwarja przewietrzane tłokiem elektrycznym, szereg preparatów i rysunków do nauki przyrody, zielniki uczniowskie, opracowania uczniowskie, wzorowe przygotowania do lekcyj, plany ogrodów szkolnych, szkolne pisemka przyrodnicze, przykłady ankiety, zorganizowanej przez akcję dydaktyczną XIV Zjazdu oraz na jej podstawie wykonane wykresy.

Trzeci dzień zjazdu poświęcono dalszym prelekcjom, które przed południem odbyły się w Ogrodzie Botanicznym.

Na wolnej przestrzeni ogrodu wygłosił:

10. Miller St. (Zamość): „Ogród przyrodniczy jako środek wychowania i nauczania.

11. Dyr. dr. Mondelska J. (Leszno): „Ogród szkolny i hodowle szkolne na usługach nauki o przyrodzie".

12. Dr. Kączkowski J. (Warszawa): „Ogród szkolny jako czynnik naukowo-wychowawczy".

13. Dr. Kączkowski J. (Warszawa): „Zagadnienie przystosowań biologicznych w pracowni szkolnej".

Następnie uczestnicy zwiedzili Ogród Botaniczny pod przewodnictwem p. J. Wodzińskiej-Matawońskiej.

Na posiedzeniu popołudniowem tegoż dnia p. Miller wyświetlił szereg ciekawych zdjęć z ogrodu przyrodniczego w Zamościu. Poczem wygłosili referaty:

14. Jarmulski E. (Przemyślany): „Współczesne problemy dydaktyki przyrodoznawstwa“.

15. Kociejowski W. (Warszawa): „Nowe poszukiwania w dziedzinie metodyki nauczania przyrodoznawstwa“.

16. Dr. Mondelska J. (Leszno): „Bibljoteka podręczna ucznia na usługach nauki o przyrodzie“.

17. Gaskiewicz D. (Łomża): „Samodzielne pozalekcyjne prace uczniów“.

Na czwarty dzień zjazdu złożyły się referaty o hodowli zwierząt.

18. Dyr. dr. Żabiński J. (Warszawa): „Ogród zoologiczny jako teren pracy dydaktycznej“.

19. Dr. Kączkowski J. (Warszawa): „Zagadnienia metodyczne z zakresu hodowli zwierząt w pracowni przyrodniczej“.

20. Dr. Kączkowski J. (Warszawa): „Akwarjum morskie jako pomoc w nauczaniu“.

21. Prof. Sumiński (Warszawa): „Badania fizjograficzne nauczycieli“.

Poczem uczestnicy udali się na zwiedzenie Wielkopolskiego Muzeum Przyrodniczego obok zwierzyńca, gdzie objaśniał prof. Lubicz-Niezabitowski, a następnie pod przewodnictwem dyr. Kazimierza Szczerkowskiego zwiedzono zwierzyniec.

Po południu wygłosili referaty:

22. Chmielewski K. (Lublin): „Podział i układ nauk geograficznych“.

23. Prof. dr. Jaxa-Bykowski L. (Poznań): „Zharmonizowanie pracy w szkole średniej i wyższej“.

24. Dr. Rzóska J. (Poznań): „Nauczanie biologji w szkole dzisiejszej a przygotowanie naukowe nauczyciela“.

25. Prof. dr. Jaxa-Bykowski L. (Poznań): „Pracą naukowa nauczyciela jako ważny czynnik pracy dydaktycznej“.

26. Dr. Kalusza B. (Poznań) omówił pokrótce ankietę oraz sposób graficznego przedstawienia jej wyników na wystawie „P. Z. i O. S.“

Wkońcu ogłoszono szereg doniosłych wniosków, tyczących się z jednej strony nauczania, a z drugiej nauczycieli przyrodoznawstwa. Niesposób nawet w streszczeniu przedstawić ogromu kwestyj, poruszonych i omówionych w ciągu czterech dni zjazdu. Czytelników, interesujących się szczegółami, pozwalam sobie odesłać do *Czasopisma Przyrodniczego* (Łódź, park Sienkiewicza), gdzie treść referatów będzie *in extenso* zamieszczona.

Uszkowice pod Przemyślanami (woj. tarnop.). Emil Jarmulski.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15).
Nr. 4 (kwiecień 1933). *M. Ryczakowicz* Momenty wychowawcze. (IV.)
Nr. 6 (czerwiec 1933). *Fabianówna* Wyrabianie woli i rozwijanie uczuć w nauce religji. — *M. Ryczakowicz* Momenty wychowawcze. (Dok.)

NEOFILOLOG (Warszawa, ul. Natolińska 5).
Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1933). *A. Czeżowska* Działalność literacka E. Porębowicza. — *W. Tarnawski* O styl i język Galsworthego. — *J. Iopoldt* Nauka języków nowożytnych w nowem gimnazjum. — *F. Jungman* Uczenie się pod kierunkiem a języki nowożytne. — *G. Pietrow* Dyktando jako środek nauczania.

OCHRONA PRZYRODY (Kraków, ul. Lubicza 46).
Rocznik 12 (1932). *J. Sokołowski* Czy bocian w Polsce wymiera? — *W. Kulmatycki* W sprawie zachowania jesiotra w rzekach polskich. — *St. Zarnecki* Zarybianie rzek łososiem i trocią z punktu widzenia ochrony tych ryb. — *J. Urbański* Godne ochrony gatunki i zespoły mięczaków województwa poznańskiego. — *A. Wodziczko* Utworzenie rezerwatów w Puszczykowie i Ludwikowie pod Poznaniem. — *Sz. Wierdak* O ochronę skał gipsowych i otaczającej je halawy w Międzyhorcach. — *R. Kuntze* Notatka o faunie wzgórza pod Międzyhorcami w okolicy Halicza. — *H. Świdziński* Projekt rezerwatu „Prządki" pod Krosnem. — *M. Klimaszewski* Grzyby skalne na pogórzu karpackiem między Rabą a Dunajcem. — *W. Łoziński* Zabytek gleby w Dańdówce koło Sosnowca. — *J. Czarnocki* Mniej znane zabytki geologiczne gór Swiętokrzyskich. — *A. Głowińska* Materjały do inwentarza zabytkowych głazów narzutowych w Polsce. — *A. Wodziczko* Ochrona przyrody nową gałęzią wiedzy.

OGNIWO (Warszawa, ul. Dobra 6).
Nr. 6 (31 marca 1933). *W. Ambroziewicz* Błąd w ocenie współczesnej młodzieży. — *Z. Andrzejewski* Roboty ręczne w szkołach ogólnokształcących. — *Z. Michałowski* Stary temat w nowem oświetleniu. — *J. Selzer* Hałasy uczniów. (Dok.)
Nr. 7 (15 kwietnia 1933). *W. Ambroziewicz* Błąd w ocenie współczesnej młodzieży (II). — *St. Drzewiecki* Budzenie się świadomości obywatelskiej. — *P. Hulka-Laskowski* Wartość matury.
Nr. 8 (30 kwietnia 1933). *Z. Michałowski* Ugorujące pole radjowe. — *M. Kryński* Objektywizacja ocen szkolnych jako zagadnienie społeczne. — *D. Wierciochowa* Swietlice dla młodzieży szkół średnich.
Nr. 9 (15 maja 1933). *W. Skibiński* Samorząd uczniowski na terenie warszawskiej prywatnej szkoły średniej. — *A. Zand* Historja w francuskich szkołach średnich.
Nr. 10 (31 maja 1933). *F. Skibiński* Samorząd uczniowski na terenie warszawskiej prywatnej szkoły średniej. (Dok.) — *Z. Michałowski* Jeszcze raz proszę o głos. — *F. Machalski* Harcerstwo a szkoła nowoczesna. — *B. Wieczorkiewicz* Walka o gramatykę. — *A. Czyżewski* Nagrody pieniężne w konkursach uczniowskich.
Nr. 11—12 (15 czerwca 1933). *A. Żebrowska* Moralność naszych dziewcząt. — *St. Seweryn* Kilka uwag o egzaminach dojrzałości. — *L. Stańczykowski* Nauczyciel szkoły średniej w pracy społeczno-oświatowej. — *I. Michałowska* Organizacja P. W. K. do O. K. jako czynnik wychowawczy. — *L. Langholz* Dokoła testów pedagogicznych.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 4 (kwiecień 1933). *S. Klebanowski* Szkoły powszechne różnych stopni. — *S. Seweryn* Podstawowe założenia szkoły średniej ogólnokształcącej w nowym ustroju. — *Wk.* Znaczenie humanizmu w nowej szkole. — *S. S.* Projekt ustroju szkolnictwa handlowego. — *W. G.* Projekt ustroju szkół mechanicznych. — Dwie ustawy o szkołach akademickich.

Nr. 5 (maj 1933). *St. Bąkowski* Zasady konstrukcji nowego programu szkoły powszechnej i gimnazjum. — *Z. Szulczyński* Kształcenie nauczycieli szkół powsz. w świetle nowej ustawy. — *Z.* Projekt ustroju szkół elektrycznych. — *A. L.* Projekt ustroju szkół hutniczych i odlewniczych. — *L. Chrzczonowicz* Uwagi o warsztatach szkolnych przy szkołach zawodowych.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4).

Nr. 8—9 (kwiecień-maj 1933). *M. Mituła* Selekcja egzaminu psychologicznego na podstawie testów przy zajęciach początkowej nauki szkolnej. — *Z. Gryń* Znaczenie lokalizacji faktów i czynności w nauczaniu. — *W. Krakowiak* Czytanie stataryczne. — *D. Ejzenberg* Nauka historji ojczystej jako czynnik wychowawczy. — *I. Cynamon* Program geometrji dla V-go oddz. Litera *B.*

Nr. 10 (czerwiec 1933). *K. Drewnowski* Rola „dozorców" i nauczycieli w okresie powstania kościuszkowskiego. — *D. Ejzenberg* Jak rozwijać zmysł estetyczny i poczucie piękna u dzieci szkoły powszechnej. — *St. Gołębiowski* O nauczaniu ortografji w najniższych klasach szkoły powszechnej.

POLONISTA (Warszawa, ul. Nowy Świat 23/25).

Nr. 2 (marzec-kwiecień 1933). *J. Rytlowa* Nauczanie łączne. — *St. Peliński* Lektura *Ogniem i mieczem* i *Pana Tadeusza.* — *A. Szczerbowski* W sprawie „wyboru poezyj" J. Kasprowicza w klasie ósmej. — *Z. Stankiewicz* Gramofon i płyta jako pomoc w nauczaniu języka polskiego. — *B. Kutnerówna* O teatrze szkolnym. — Nowa ortografja P. A. U. (Polemika).

Nr. 3 (maj-czerwiec 1933). *J. Saloni* Psychologiczne zasady wychowania a nauczanie języka ojczystego. — *F. Bielak* *Ogniem i mieczem* czy *Potop?* — *J. Rytlowa* Nauka o języku w szkole powszechnej. — *J. Miernowski* Próba monografji w szkole. — *B. Kutnerówna* O teatrze szkolnym (II). Nowa ortografja P. A. U. (Polemika i zamknięcie dyskusji.)

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, „Nasza Księgarnia", ul. Świętokrzyska 18).

Nr. 4 (kwiecień 1933). *H. Ułaszyn* Św. Józefat, św. Józafat czy św. Jozafat. — *St. Szober* i *B. Śląski* Roztrząsania. — Zapytania i odpowiedzi.

Nr. 5—6 (maj-czerwiec 1933). *W. Doroszewski* Poprawność języka a jego kultura i styl. — *J. Rossowski* Pisanie wyrazów łącznie i oddzielnie. — *Jwr.* Roztrząsania. — *H. Koneczna* i *B. Śląski* Zapytania i odpowiedzi. — *Rz.* Z życia wyrazów i rzeczy.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 15—16 (29 kwietnia 1933) *A. Ryniewicz* Samorząd szkolny. — *W. S.* Programy szkolne a młodzież. — *S. K.* Z zakresu dydaktyki.

Nr. 17—18 (13 maja 1933). *I. Kozielewski* Jedna z tragedyj szkolnych. — *m. t.* Zgłaszania praw emerytalnych. — *J. K.* Ze spraw szkolnych we Francji. — *W. S.* Egzamin maturalny a samopoczucie młodzieży. — *W. S.* Dlaczego zmieniono podstawy organizacji roku szkolnego?

Nr. 19—20 (27 maja 1933). *Z. Denter* Prace piśmienne z historji. — *J. K.* Rewolucjonista szwajcarski. — *St. Pszon* Uczenie się pod kierunkiem w zakresie języków nowożytnych. — *St. Straszewicz* Ciekawa próba metodyczna. — W sprawie kwalifikacji nauczycieli.

Nr. 21—22 (14 czerwca 1933). Ustalenie nauczyciela w świetle nowych przepisów. — Odczyt S. Hessena o szkole sowieckiej. — *St. Pilch* Ludwik Cwikliński w 80-lecie urodzin i 60-lecie pracy naukowej. — *St. Ruziewicz* Z popularyzacji wiedzy ścisłej.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 590 (luty 1933). *I. Turowska-Barowa* Poszukiwanie ideałów w powieściach współczesnych.

Nr. 591 (marzec 1933). *J. Urban* Technika a modlitwa. — *R. Dyboski* Katolicyzm a nauka. — *S. M.* Pierwsza podróż dookoła świata.

Nr. 592 (kwiecień 1933). *K. Szymonolewicz* Powstanie państwa Mandżou-go. — *T. Grabowski* Próba syntezy nowej nauki o literaturze.

Nr. 593 (maj 1933). *J. Rostworowski* Z sodalicyjnej pracy wśród męskiej młodzieży polskich szkół średnich.

Nr. 594 (czerwiec 1933). *Jelito* Stary Testament w nauczaniu religji. — *E. Kosibowicz* Sprawy Kościoła: Program „państwowego wychowania" etapem walki o przyszłość. — „Legjon Młodych".

Nr. 597 (wrzesień 1933). *J. Rostworowski* Kilka myśli z powodu wielkiej rocznicy. — *J. Popłatek* Udział Polski w odsieczy wiedeńskiej. — *S. M. R.* Wiedeńska odsiecz w sztuce. — *St. Podoleński* Kolonje letnie młodzieży w Polsce.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 5 (maj 1933). *W. Dobrowolska* Bibljoteka ostatniego Jagiellona. — *J. Willaume* Z politycznej satyry Wielkiej Emigracji. — *P. Żukowski* Franklin w Paryżu (1777—85). — *P. Ganżyński* Czy Ukraińcy stworzyli jakie wartości kulturalne? — *W. Hłaskówna* Wit Stwosz. W 400-lecie śmierci mistrza. (Sprawozdanie z odczytu.)

Nr. 6 (czerwiec 1933). *T. Nożyński* Zdobycie Konstantynopola 1453. — *J. Willaume* Z politycznej satyry Wielkiej Emigracji (II). — *P. Żukowski* Św. Seweryn. — Zapytania i odpowiedzi.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12b).

Nr. 5 (maj 1933). *M. W.* Współczesna wielkomiejska młodzież żeńska z inteligencji.

Nr. 6 (czerwiec 1933). *W. Szumanówna* Świetlice.

Nr. 7 (lipiec 1933). *W. Szumanówna* Świetlice (II).

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 4 (kwiecień 1933). Druga wyprawa Bauera na Kańczendzengę. — *B. Szabuniewicz* Dzieło C. Sherringtona i E. D. Adriana. — *St. Nagurski* Niektóre współczesne drogi i materjały drogowe.

Nr. 5 (maj 1933). *K. Miczyński* Pochodzenie naszych roślin zbożowych. — *R. Spychalski* Zastosowanie promieni Röntgena do oceny technicznej materjałów w nowoczesnym przemyśle. — *F. Burdecki* Techniczne podstawy współczesnej gospodarki światowej.

Nr. 6 (czerwiec 1933). *I. Turowska* Zagadnienia budowy komórki u Sinic w świetle nowszych badań. — *W. Kollis* Jak z energji wodnej rzek powstaje prąd elektryczny?

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI (Warszawa, wybrz. Kościuszkowskie 35).

Nr. 4 (kwiecień 1933). *St. Mróz* Praca zespołowa i jej wpływ wychowawczy na młodzież. — *K. Homolacs* Założenia malarskie i założenia wychowawcze ćwiczeń rysunkowych. — *St. Beer* Ćwiczenia zdobnicze w szkole średniej. — *J. Książek* Zainteresowania młodzieży w chwili obecnej na tle krakowskiej wystawy robót ręcznych i rysunków, otwartej w kwietniu rb. — *K. Schrenzel* Znaczenie rysunku w nauczaniu matematyki. — *M. Rudzińska* Lekcja kroju i szycia w szkole powszechnej. (Oddz. VII.)

Nr. 5 (maj 1933). *K. Homolacs* Założenia malarskie i założenia wychowawcze ćwiczeń rysunkowych (II). — *J. Książek* Znaczenie praktyczne nauczania robót ręcznych i rysunku. — *Cz. Karp* Roboty z taśmówki. — *T. Waskowski* Rysunek pamięciowy z obserwacji i kształcenie wyobraźni przestrzennej. — *J. Tobiasz* Pogawędźmy sobie. — *H. B.* Obcinanie i zastosowanie butelek.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny 29).
Nr. 4 (kwiecień 1933). *M. Odrzywolski* Główne założenia bihewjoryzmu. — *M. Friedländer* Idea koedukacji i jej realizacja. (Dok.) — *H. Rowid* Analiza współczesnych metod nauczania. — *L. Bandura* Próba nowej szkoły w Gnaszynie pod Częstochową.
Nr. 5 (maj 1933). *M. Odrzywolski* Główne założenia bihewjoryzmu. (C. d.) — *J. Pieter* Filozoficzne zainteresowania młodzieży. — *H. Rowid* Analiza współczesnych metod nauczania. (C. d.)
Nr. 6 (czerwiec 1933). *M. Odrzywolski* Główne założenia bihewjoryzmu. (Dok.) — *J. Pieter* Filozoficzne zainteresowania młodzieży. (C. d.) — *H. Rowid* Analiza współczesnych metod nauczania (C. d.)
SPRAWY SZKOLNE (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 8).
Nr. 1 (1933). *St. Opielowski* Plan pracy wychowawczej w 7-klasowej publ. szkole powsz. — *W. Gawski* Plan pracy wychowawczej 1-klasowej publ. szkoły powsz. — *St. Rychter* Inspektor szkolny a instruktor pracy społeczno-oświatowej w powiecie. — *T. Chlewski* Plan pracy inspektora szkolnego. — *F. Tomankiewicz* Praca społeczno-oświatowa w środowisku wiejskiem.
Nr. 2 (1933). *A. Wanczura* Klasyfikacja, promowanie i problem drugoroczności w publ. szkołach powsz. — *M. Grzywak-Kaczyńska* O odraczaniu dzieciom obowiązku szkolnego. — *T. Pachorek* Organizacja wychowania we współczesnej szkole powsz. — *M. Bem* Dokształcanie kierowników szkół.
SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).
Nr. 4 (kwiecień 1933). *F. Sniehota* Ejdetyzm. Nowe teorje psychologiczne a pedagogika. — *M. Mischke* Formy szkoły pracy. — *I. Mackiewiczówna* Rozmowy z dziećmi. — *A. K. Feilhauer* O głównych rodzajach rysunkowej ekspresji u dziecka.
Nr. 5 (maj 1933). *N. Krąkowska* Głos nauczyciela. — *F. Śniehota* Ejdetyzm. Nowe teorje psychologiczne a pedagogika(II). — Lekcja czytania. — *I. Wieczorek* Bardzo pożyteczna książka.
Nr. 6 (czerwiec 1933). *M. Mischke* Szkoła i dom. — *N. Krąkowska* Głos nauczyciela. (C. d.) — *J. Kozłowski* Nauka łączna w oddziale III. — *J. Flisak* Lekcja gimnastyki. — *A. K. Feilhauer* Psychologiczne i dydaktyczne podstawy nauki rysunków na stopniu elementarnym.
SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).
Nr. 2 (styczeń-marzec 1933). *B. Biegeleisen* i *Z. Karmel-Wiślicka* Badania psychologiczne młodzieży upośledzonej umysłowo. — *T. Heller* Z psychologji kryminalnej dziecka i nieletniego (Tłum. N. Hanowa C. d.) — *J. Korczak* Syn występnego. — *L. Surmówna* Próba globalnego nauczania czytania niewidomych w szkole wileńskiej. — *H. Cembrzyńska* Henryk w kinie.
Nr. 3 (kwiecień-czerwiec 1933). *B. Biegeleisen* i *Z. Karmel-Wiślicka* Badania psychologiczne młodzieży upośledzonej umysłowo. (II.) — *T. Heller* Z psychologji kryminalnej dziecka i nieletniego. (Dok.) — *M. Grzegorzewska* Schematy dotykowe u niewidomych. — *K. Głogowski* Ewolucja poglądów na głuchoniemego w ciągu wieków.
SZKOŁA ŚLĄSKA (Katowice, ul. Powstańców 10).
Nr. 5—6 (maj-czerwiec 1933). *J. Gilner* Geneza i niebezpieczeństwo materjalizmu dydaktycznego. — *W. Mandzel* Nauka śpiewu jako czynnik pomocniczy w nauczaniu innych przedmiotów. — *J. Paszenda* Ks. Konstanty Damroth — wieszcz śląski. — O pierwiastek religijny w wychowaniu. — O godność osobistą nauczyciela. — *A. Sylwester* O szacunek dla nauczycielstwa. — *A. K. Feilhauer* Lekcja nauki religji w oddz. I. — *J. Urbańczyk* Lekcja praktyczna, przeprowadzona systemem nauczania łącznego. — *J. Paszenda* Lekcja gramatyki w kl. II. — *J. Urbańczyk* Ankieta wśród dzieci.
Nr. 7—9 (lipiec-wrzesień 1933). *J. Gilner* Geneza i niebezpieczeństwo materjalizmu dydaktycznego. (C. d.) — *W. Mandzel* Nauka śpiewu jako czynnik pomocniczy w nauczaniu innych przedmiotów. (Dok.)

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, ul. Sew. Mielżyńskiego 25 m. 7.)

Nr. 5 (1 maja 1933). *F. Frąckowiak* Wpływ wyboru zawodu na życie człowieka. — *C. Dziekoński* Problem księgowości w szkołach przemysłowych, rzemieślniczych i zawodowych dokształcających. — *K. Jaroszewski* Podstawy finansowe ustroju szkolnictwa zawodowego we Francji. — *M. Orłow* Nauczyciel-fachowiec.

Nr. 6 (1 czerwca 1933). *St. Stefański* Wyniki badań nad słownictwem młodzieży w jednoklasowej szkole zawodowej dokształcającej. — *K. Jaroszewski* Podstawy finansowe ustroju szkolnictwa zawodowego w Polsce i w Szwajcarji.

Nr. 7 (1 września 1933). *K. Jaroszewski* Na tle prac nad reformą ustroju szkolnictwa zawodowego. — *W. Gywiński* Uwagi dotyczące nauczania i ujęcia materjału naukowego w mniejszych szkołach zawodowych dokształcających z klasami o różnych zawodach. — *J. Słomczyński* Uwagi w sprawie języka polskiego w szkołach zawodowych dokształcających.

SZTUKI PIĘKNE (Warszawa, ul Hoża 22).

Nr. 4 (kwiecień 1933). *Dr. Mieczysław Treter*, dyrektor Tow. Szerzenia Sztuki Polskiej wśród Obcych, „Wystawy zagraniczne a propaganda i zagadnienie sztuki narodowej." Autor udowadnia, że celem wystaw zagranicą są przedewszystkiem interesy państwowe, wobec których wszelkie ambicje prywatnych osób czy grup muszą ustąpić na bok. Nie mniej aktualny jest problem t. zw. „Sztuki narodowej". W ostatnich czasach często dość pojawiały się głosy pewnych sfer artystycznych, wychowanych na kulturze paryskiej, jakoby namalowanie polskiego chłopa czy wogóle obrazu o charakterze ludowym polskim było zbrodnią przeciw sztuce, natomiast obraz, przedstawiający np. żołnierza francuskiej Legji Cudzoziemskiej, nie budzi zastrzeżeń.

Zeszyt uzupełnia obszerna kronika artystyczna i zdobi kilkanaście reprodukcyj z wystaw warszawskich i krakowskich.

Nr. 5 (maj 1933) poświęcony jest Wystawie S z t u k i S o w i e c k i e j w Warszawie 1933. Prof. *Władysław Skoczylas* we wstępnym artykule przedstawia organizację pracy nad rozwojem współczesnej kultury artystycznej w Sowietach i jej wyniki.

Bogata kronika artystyczna, sprawozdania z wystaw w całym kraju. Zeszyt zdobi 36 reprodukcyj.

Nr. 6 (czerwiec 1933) poświęcony jest w całości twórcy słynnego ołtarza marjackiego, Wita Stwosza, którego 400-lecie śmierci obchodzi w tym roku cały świat kulturalny. Prof. dr. *Tadeusz Szydłowski* w studjum pt. „O polichromji ołtarza marjackiego" i dr. *Tadeusz Seweryn* w fachowych uwagach pt. „Warsztat malarski Stwosza" omawiają odbywającą się obecnie renowację nieśmiertelnego dzieła stwoszowskiego. 2 reprodukcje barwne (czwórbarwna rotograwjura), 8 rotograwjur jednobarwnych i 12 reprodukcyj siatkowych w tekscie czynią ten zeszyt niezwykle interesującym.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, ul. Nowy Świat 30 m. 3).

Nr. 3 (marzec 1933). *J. St. Bystroń* Podłoże społeczne oświaty pozaszkolnej (I). — *M. H. Serejski* Podstawy kultury zachodnio-europejskiej. — *K. Zawistowicz* Śródpoście w zwyczajach ludowych. — *L Wertenstein* i *J. Dembowski* Zagadnienie stosunku części do całości. — *St. Lenkowski* Klasyczny taniec grecki.

Nr. 4 (kwiecień 1933). *J. St. Bystroń* Podłoże społeczne oświaty pozaszkolnej (II). — *K. Zakrzewski* O elektronach i protonach. — *K. Zawistowicz* Wielkanocne wierzenia i obrzędy. — *I. Gliksmann* Problematyka ubezpieczeń społecznych.

Nr. 5 (maj 1933). *A. B. Dobrowolski* Męczennicy polarni (I). — *St. Czarnowski* Przetrwanie kultury. — *K. Zawistowicz* Zielone Swiątki w wierzeniach i obrzędach. — *W. Husarski* Polskie malarstwo post-impresjonistyczne.

Nr. 6 (czerwiec 1933). *A. B. Dobrowolski* Męczennicy polarni (II). — *N. Assorodobraj* Ruina kultury. — *St. Czarnowski* Odnowienie kultury. — *J. Gadomski* Budowa wszechświata w świetle nauki współczesnej. — *K. Zawistowicz* Boże Ciało w wierzeniach i obrzędach ludu polskiego.

Nr. 7 (lipiec 1933). *K. Husarski* Dwadzieścia lat istnienia Teatru Polskiego. — *St. Czarnowski* Powstanie nowej kultury. — *I. Gliksmann* Strona społeczna przymusowego ubezpieczenia klas pracujących. — *K. Zawistowicz* Obrzędowość świętojańska. — *A. Hertzówna* Cyfry.

Z OTCHŁANI WIEKÓW (Poznań, ul. Sew. Mielżyńskiego 26-27).

Nr. 3 (maj-czerwiec 1933). *J. Kostrzewski* Osiedle z młodszego okresu rzymskiego na obszarze Poznania. — *H. Cehakówna* Muzeum Archeol. Uniw. Stefana Batorego w Wilnie.

ZRĄB (Warszawa, ul. Nowy Świat 30, m. 3).

Nr. 13 (1933). *J. Jędrzejewicz* U podstaw idei wychowawczej Marszałka. — *W. Sławek* Metoda wychowawcza Józefa Piłsudskiego w pracy rewolucyjnej P. P. S. — *A. Skwarczyński* Myśl wychowawcza Piłsudskiego. — *K. Krzewski* Cnoty „techników" niepodległości. — *W. Stpiczyński* Czy Marszałek działa wychowawczo na swoich współczesnych? — *K. Kosiński* Młodzież a derywacje współczesności. — *W. Gałęcki* Ku odrodzeniu dusz. — *J. Ostrowski* Kontury idei państwowej — *A. Skarczyński* „Straż Przednia".

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 4/5 (kwiecień-maj 1933). *T. Toeplitz* Dziecko w planie miasta. — *J. Cz. Babicki* Dzieci się bawią. — *T. Chropowicki* Gry i zabawy jako czynnik wychowawczy.

Nr. 6 (czerwiec 1933). *M. Michałowicz* Pies i dziecko. — *Z. Krahelska* Troska o młodzież.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Łęgska 20).

Nr. 4 (kwiecień 1933). *M. Orłow* Zagadnienie szkoły twórczej w zrozumieniu Platona. — *St. Nowaczyk* Jak realizować wychowanie państwowe na terenie szkoły powszechnej? — *W. Horoch* Zagadnienie formalizmu na gruncie nauczania. (Dok.) — *K. Dzieduszko* Powstanie styczniowe w twórczości St. Żeromskiego. — *J. Pękalski* „Drogi książki" (C. d.) — *R. Janiszewski* Administracyjno-gospodarcza działalność kierownika szkoły powszechnej. — *A. Wrotniak* i *Z. Batorowicz* Rozkład materjału naukowego na oddział I szkół powsz. (Dok.) — *Z. Gryń* Lekcja geometrji w kł. VI. — *W. Gliniecki* Bajka „Lis i kozieł" w oddz. V szkoły powsz.

Nr. 5—6 (maj-czerwiec 1933). *M. Orłow* Zagadnienie szkoły twórczej w zrozumieniu Platona. (C. d.) — *W. Horoch* Zagadnienie formalizmu na gruncie nauczania. (C. d.) — *St. Bełżecki* O przysposobienie społeczno-gospodarcze w nowych programach szkolnych. — *W. Choma* Poznajmy swych wychowanków. — *K. Dr.* Mniejszość narodowa niemiecka w Polsce. — *J. Pękalski* „Drogi książki". (C. d.) — *K. Dzieduszko* Powstanie styczniowe w twórczości St. Żeromskiego. (C. d.) — *W. Krakowiak* Lekcja gramatyki w kl. V. — *T. Tyszka* Lekcja geometrji w kl. IV. — *J. Stankowski* Protokół z lekcji geometrji. — *A. Mamczyc* Szkic lekcji przyrody w kl. III kol. Z. Grynia. — Oddział I z uwzględnieniem warjantu II. — *T. Pawlikowski* Co to jest podziałka i jak ją opracować.

Nr. 7—8 (lipiec-sierpień 1933). Oddział I szkoły powsz. Nauczanie łączne. (C. d.) — *Zbawnicki* Poradnik szkolny. Podział materjału nauczania na miesiące dla V oddz. szkoły powsz. — *K. Z. Skierski* Inscenizacja wiersza.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WYŻSZY KURS NAUCZYCIELSKI ZARZĄDU OKRĘGU WARSZAWSKIEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO. W okresie od dnia 10 IX do dnia 20 X br. Kierownictwo Wyższego Kursu Nauczycielskiego przyjmuje nowe zapisy na grupy: pedagogiczną (dział *A*), matematyczną (dział *B*) i historyczną (dział *B*). Na kurs zapisać się mogą stali nauczyciele, a z tymczasowych ci, którzy w ciągu bież. roku szkolnego złożą egzamin praktyczny. Równocześnie z podaniem wnieść należy na konto P. K. O. Nr. 25 918 3 (trzy) zł tytułem wpisowego. Koleżankom i kolegom, którzy wpłacą wpisowe, roześlemy program pracy, spis lektury oraz wszystkie informacje, związane z charakterem pracy na kursie. Na podaniu należy podać czytelnem pismem dokładny swój adres, dołączyć też należy znaczek pocztowy na odpowiedź.

Ratalny system składania egzaminu z programu W. K. N. pozwala na rozpoczynanie studjów w zakresie W. K. N. zarówno od działu *A* (pedagogika i nauka o Polsce współczesnej) jak i od działu *B* (historja, matematyka). Ci więc koledzy i te koleżanki, którzy chcieli rozpocząć przerabiać program W. K. N., mogą zapisać się na którąkolwiek z tych trzech grup w zależności od zainteresowań i zasobu książek. Opłata miesięczna za kurs na grupach: matematycznej i historycznej wynosi 10 zł od słuchacza członka Z. N. P., a 13 zł od niečzłonków. Jeżeli chodzi o grupę pedagogiczną, to wprowadzamy, tytułem próby, nieco inną w tym roku organizację pracy, co w konsekwencji pociągnie za sobą i zmianę w opłatach, zmianę w kierunku zmniejszenia opłat.

Jeżeli w terenie znajdzie się np. dwóch kolegów, czy trzech, którzy chcieliby studjować pedagogikę (dział *A*), to mogą pracować zbiorowo, mogą opracować przypadający na dany miesiąc referat wspólnie i nadesłać do poprawienia profesorowi jedną pracę, podpisaną przez trzy czy dwie osoby. Referat taki oczywiście nietylko musi być podpisany przez dwie czy trzy osoby, ale musi być i opracowany wspólnie przez daną grupę osób. Pociągnie to za sobą wydatne zmniejszenie opłat: Grupa dwuosobowa wpłacać będzie miesięcznie 16 zł, trzyosobowa 18 zł, a czteroosobowa 20 zł. Dopuszczamy oczywiście możliwość indywidualnego opracowania referatów. Jeżeli więc ktoś chciałby sam jednak pracować, czy też na danym terenie nie mogłaby się taka grupa nawet dwuosobowa zorganizować, to może pracować samodzielnie, a opłata od jednej osoby miesięcznie wynosi 12 zł. Niečzłonkowie Związku N. P. płacą o 3 zł więcej.

Przy zapisywaniu się na kurs trzeba na jednem podaniu podpisać wszystkie osoby, tworzące daną grupę, podać każdej dokładny adres i jednocześnie podać, kto jest jakby kierownikiem tej grupy; jemu bowiem będziemy tylko wysyłali wszelką korespondencję. Opłaty miesięczne wpłacać należy zbiorowo, t. zn., że, jeżeli np. powstała grupa dwuosobowa i ma wpłacać miesięcznie 16 zł, to kwota ta winna być wpłacona razem przez kierownika tej grupy, a nie przez każdego z członków po 8 zł. Wpisowe wpłaca również odrazu cała grupa po 3 zł od osoby bez względu na ilość osób w grupie, także pojedyńcze osoby wpłacają 3 zł. Najliczniejszą grupą może być grupa czteroosobowa. Pierwszą opłatę miesięczną należy wnieść do dnia 5-go grudnia za miesiąc grudzień; grupa pedagogiczna w miesiącu grudniu (do 10-go) winna też nadesłać już pierwszą pracę piśmienną. Podkreślamy, iż ta organizacja pracy odnosi się tylko do grupy pedagogicznej, wszystkie pozostałe grupy pracować będą w tym roku na tych samych zasadach organizacyjnych, co i w latach ubiegłych.

W tym roku na W. K. N. Związkowym Zarządu Okręgu Warszawskiego będą istniały następujące grupy: 1) pedagogiczna, 2) historyczna, 3) mate-

matyczna, 4) geograficzna, 5) polonistyczna, 6) fizyczna. Na trzy ostatnie grupy nowych zgłoszeń nie przyjmujemy, uczestniczyć w nich mogą tylko ci nauczyciele, którzy w ubiegłe wakacje byli słuchaczami odpowiednich kursów w Warszawie (Jezuicka 4).

Koleżanki i koledzy, którzy byli w ubiegłe wakacje słuchaczami kursu pedagogicznego, a po złożeniu w terminie jesiennym egzaminu z działu *A* będą studjowali matematykę lub historję, wpisowego uiszczać nie będą (o ile oczywiście byli również w ub. r. szkolnym słuchaczami kursu korespondencyjnego); nie potrzebują również składać podań, winni tylko zwykłą pocztówką zawiadomić Kierownictwo W. K. N., czy w dalszym ciągu studjować zamierzają historję czy matematykę.

Wszystkich naszych starych słuchaczów prosimy, by ułatwili nam pracę i tym koleżankom i kolegom, którzy dopiero zamierzają pracę rozpocząć w tym roku, udzielili informacyj jak najszczególniejszych o naszym kursie.

Podania kierować należy pod adresem: Kierownictwo W. K. N. Okręgu Warszawskiego Z. N. P. Warszawa, wybrzeże Kościuszkowskie 35, II piętro. Na odpowiedź załączyć znaczek pocztowy. Wpisowe wpłacać na konto P. K. O. Nr. 25 918; na odwrocie odcinka wyraźnie zaznaczyć cel (np. „Wpisowe na W. K N.", lub „Opłata za miesiąc grudzień W. K. N.").

Praca na grupach z działu *A* rozpocznie się od dnia 1 grudnia 1933, praca na grupach z działu *B* od dnia 1 stycznia 1934. K.

O POLSCE W SZKOŁACH ARGENTYŃSKICH. Otrzymaliśmy w tej sprawie następujący list: W szkołach argentyńskich, na terytorjum Misiones (stwierdziłem to konkretnie w mieście Apostoles), uczy się geografji z podręczników nieścisłych i w błąd wprowadzających, a fałszywemi wiadomościami o Polsce, ujmę naszemu narodowi przynoszących.

Oto przytaczam dowody niesłychanej ignorancji czy złej woli: Wspomniany podręcznik: Ernesto A. Bavio: *Nociones de Geografia.* Najważniejszą rzeczą jest to, że w części, poświęconej Europie, Polsce nie poświęca się żadnego rozdziału, jakoby 32-miljonowe państwo Polskie nie istniało zupełnie w tej części świata, chociaż np. Wielkiemu Ks. Luksemburg i innym państwom, powstałym po wojnie światowej, poświęca się całe rozdziały a nawet stronice (str. 160 do 195).

Na mapie Europy umieszczono coprawda Polskę, lecz z nazwami: Posen, Bromberg, Kalitsch, Lemberg, Brest Litowsk (str. 160).

Na stronie 179 zdanie wprost kapitalne: „Przyłączono do Polski południowo-wschodnią część Syberji i prawie całą prowincję Posen itd... W dosłownem brzmieniu tak: „Se ha incorporado a Polonia la parte sudeste de Siberia (zapewne Silesia i Siberia dla autora to jedno) y casi toda la provincia de Posen .."

Jeszcze jedna okropność: Warszawę uczyniono tu miastem rosyjskiem. Czytamy na str. 195: „Moskwa, dawniejsza stolica (Rosji) przewyższa dotąd jeszcze wszystkie inne miasta rosyjskie. Warszawa, Odessa, Ryga i Niżnij-Nowgorod są centrami wielkiego przemysłu.

Dosłownie tak: „Moscow, ó Moscu con 1 500 000 habitantes. Esta antigua capital del Imperio goza a la preferencia sobre todas las demas ciudades rusas, Varsovia, Odesa, Riga y Nijni-Novgorod, son centros de gran comercio".

Dzieląc się z Szan. Redakcją powyższą wiadomością, proszę uprzejmie o wykorzystanie tego materjału i zajęcie stanowiska w Swem czasopiśmie. Jest to objaw smutny, że takie rzeczy się dzieją w kraju o wielkim odsetku emigrantów polskich, gdzie poza tem Państwo nasze reprezentowane jest przez placówki dyplomatyczne. Zaznaczam, że o fakcie powyższym zawiadomiłem też czynniki urzędowe. M. Bembnowski, nauczyciel.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.